

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

ACCOMPAGNER LES ÉLÈVES DU TROISIÈME CYCLE DU PRIMAIRE
DANS LEUR UTILISATION DES STRATÉGIES DE LECTURE : LES
EFFETS D'UN ENSEIGNEMENT EXPLICITE

MEMOIRE
PRÉSENTÉ
COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAÎTRISE EN ÉDUCATION

PAR
CATHERINE CROISETIÈRE

FÉVRIER 2011

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de ce mémoire se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.01-2006). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

REMERCIEMENTS

Cette recherche a été rendue possible grâce à la contribution financière de l'Université du Québec à Montréal (fondation UQÀM), de docteure Suzanne Véronneau-Troutman ainsi que du Conseil de recherches en sciences humaines du Canada (CRSH : bourse 766-2009-0410).

La chercheuse tient également à remercier Madame Catherine Turcotte, professeure au département d'éducation et de formation spécialisées de l'UQÀM, pour son aide, ses suggestions et son accompagnement tout au long de la rédaction de ce mémoire. Merci également à Madame Chantal Ouellet, professeure au département d'éducation et de formation spécialisées de l'UQÀM, pour l'aide apportée à la révision de ce texte. Enfin, des remerciements particuliers sont adressés aux enseignants et élèves ayant participé à ce projet de recherche qui s'est déroulé durant l'année scolaire 2009-2010.

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS	ii
LISTE DES FIGURES	vii
LISTE DES TABLEAUX	viii
LISTE DES ABRÉVIATIONS, SIGLES ET ACRONYMES	ix
LISTE DES SYMBOLES	xi
RÉSUMÉ	xii
INTRODUCTION	1
CHAPITRE 1	3
PROBLÉMATIQUE	
1.1 L'importance des compétences en lecture à la fin du primaire	3
1.2 Le rendement actuel des élèves au Québec et au Canada	5
1.3 L'origine des difficultés en lecture	6
1.4 L'importance de l'enseignement explicite des stratégies de lecture	7
1.5 Les pratiques actuelles des enseignants	8
1.6 Question de recherche	9
1.7 Pertinences scientifique et sociale	9
1.8 Résumé de la problématique	10
CHAPITRE 2	12
CADRE CONCEPTUEL	
2.1 Paradigme cognitiviste	12
2.2 Bref historique des recherches sur l'enseignement explicite	13
2.3 Définition des différents concepts	14
2.3.1 Le concept de compréhension en lecture	14
2.3.2 Le concept de stratégie de lecture	15

2.3.3	Résumé des différentes stratégies	23
2.3.4	Le concept d'enseignement explicite	26
2.4	Résumé des recherches antérieures sur le sujet	32
2.4.1	Étude de Baumann, Hooten et White (1999)	33
2.4.2	Étude de Van Keer (2004)	35
2.4.3	Étude de Guthrie, Wigfield, Barbosa, Perencevich, Taboada, Davis, Scaffidi et Tonks (2004)	38
2.4.4	Étude de Hilden et Pressley (2007)	39
2.4.5	Étude de Scharlach (2008)	42
2.4.6	Étude de Dignath et Büttner (2008)	43
2.5	Synthèse des études menées sur l'enseignement explicite des stratégies de lecture ainsi que sur les stratégies de lecture	44
2.6	Objectifs de recherche	49
2.7	Hypothèses	49
2.8	Opérationnalisation des variables	50
2.9	Synthèse	51
	CHAPITRE 3	53
	MÉTHODOLOGIE	
3.1	Sujets	53
3.2	Déroulement	54
3.2.1	Devis de recherche	54
3.2.2	Soutien aux enseignants	55
3.2.3	Description de l'intervention	56
3.3	Instruments	58
3.4	Méthode d'analyse des résultats	61
3.5	Règles d'éthique	62

CHAPITRE 4	63
RÉSULTATS	
4.1 Utilisation des stratégies de lecture	63
4.1.1 Stratégies les moins utilisées au pré-test	69
4.1.2 Stratégies les plus utilisées au pré-test	69
4.1.3 Utilisation des stratégies au post-test	70
4.2 Rendement en lecture	80
4.2.1 Rendement en lecture au pré-test	80
4.2.2 Rendement en lecture au post-test	82
4.2.3 Progression des élèves du pré-test au post-test	84
4.2.4 Analyses de variance	86
4.2.5 Élèves forts, moyens et faibles	87
4.2.6 Synthèse	93
CHAPITRE 5	94
DISCUSSION	
5.1 Avant-propos	94
5.2 Utilisation des stratégies de lecture	95
5.3 Rendement en lecture	98
5.4 Élèves forts, moyens et faibles	100
5.5 Progrès en lecture et soutien aux enseignants	101
5.6 Autres limites de la recherche et conclusions	102
CONCLUSION	103
RÉFÉRENCES	105

APPENDICES

A.	Questionnaire sur les stratégies de lecture	110
B.	Examen diagnostique de la lecture	113
C.	Certificat éthique	124
D.	Exemple de planification hebdomadaire	126

LISTE DES FIGURES

Figure		Page
2.1	Le modèle de l'enseignement explicite	26
4.1	Utilisation des connaissances antérieures au pré-test et au post-test	71
4.2	Utilisation des connaissances antérieures au pré/post-test selon les classes	72
4.3	Se faire une opinion après la lecture au pré-test et au post-test	72
4.4	Se faire une opinion au pré/post-test selon les classes	73
4.5	Se poser des questions au pré/post-test selon les classes	74
4.6	Utiliser le dictionnaire au pré-test et au post-test	75
4.7	Émettre des prédictions au pré-test et au post-test	75
4.8	Émettre des prédictions au pré/post-test selon les classes	76
4.9	Ralentir sa lecture au pré-test et au post-test	77
4.10	Faire des retours en arrière au pré-test et au post-test	77
4.11	Se faire des images dans la tête au pré-test et au post-test	78
4.12	Reconnaître les mots de même famille au pré/post-test selon les classes	79
4.13	Rendement en lecture (%) des huit classes au pré-test	81
4.14	Rendement en lecture (%) des huit classes au post-test	83
4.15	Progrès en lecture (%) des huit classes du pré-test au post-test	85
4.16	Rendement en lecture (%) des élèves forts, moyens et faibles au pré-test	88
4.17	Rendement en lecture (%) des élèves forts, moyens et faibles au post-test	90
4.18	Progression en lecture (%) des élèves forts, moyens et faibles	91

LISTE DES TABLEAUX

Tableau		Page
2.1	Des stratégies de lecture à développer au troisième cycle du primaire	25
2.2	Résumé des dernières études portant sur l'enseignement des stratégies de lecture	47
3.1	Distribution des sujets selon le groupe et le genre	54
3.2	Planification annuelle de l'enseignement explicite des stratégies de lecture	57
3.3	Instruments utilisés dans le cadre du projet de recherche	60
4.1	Utilisation des stratégies par les élèves lors du pré-test et du post-test	64
4.2	Rendement en lecture (%) des huit classes au pré-test	81
4.3	Rendement en lecture (%) des huit classes au post-test	83
4.4	Progression des huit classes du pré-test au post-test (%)	85
4.5	Analyse de variance du résultat obtenu au post-test selon le groupe (1 à 8)	87
4.6	Analyse de variance des progrès en lecture selon le groupe (1 à 8)	87
4.7	Rendement en lecture (%) des élèves forts, moyens et faibles au pré-test	88
4.8	Rendement en lecture (%) des élèves forts, moyens et faibles au post-test	89
4.9	Progression en lecture (%) des élèves forts, moyens et faibles	91
4.10	Analyse de variance des résultats obtenus au pré-test selon la catégorie d'élèves (fort, moyen, faible)	92
4.11	Analyse de variance des résultats obtenus au post-test selon la catégorie d'élèves (fort, moyen, faible)	92
4.12	Analyse de variance de la progression du rendement en lecture selon la catégorie d'élèves (fort, moyen, faible)	93

LISTE DES ABRÉVIATIONS, SIGLES ET ACRONYMES

ACT.	Activation
AQETA	Association québécoise des troubles d'apprentissage
CCA	Conseil canadien sur l'apprentissage
COLLAB.	Collaborateurs
COMPR.	Compréhension
CONN.	Connaissances
CORI	Terme anglophone « Concept-Oriented Reading Instruction »
EESL	Enseignement explicite des stratégies de lecture
EIAA	Enquête internationale sur l'alphabétisation des adultes
EIACA	Enquête internationale sur l'alphabétisme et les compétences des adultes
MELS	Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport
OCDE	Organisation pour la coopération et le développement économique
SI	Terme anglophone « strategy instruction »
ST	Condition d'enseignement explicite des stratégies de lecture
START	Terme anglophone « Students and Teachers Actively Reading Text »
STRAT	Condition d'enseignement explicite des stratégies de lecture suivi de pratique guidée
STRAT + CA	Condition d'enseignement explicite des stratégies de lecture suivi de tutorat par les pairs plus vieux

STRAT + SA Condition d'enseignement explicite des stratégies de lecture suivi
d'enseignement réciproque avec pairs du même âge

TI Terme anglophone « traditional instruction »

UQÀM Université du Québec à Montréal

ZPD Zone proximale de développement

LISTE DES SYMBOLES

α	Coefficient de Cronbach et seuil de signification statistique
a^3	Coefficient d'asymétrie
a^4	Coefficient de kurtose
F	Test statistique de Fisher
max	Maximum
méd	Médiane
min	Minimum
n	Nombre de sujets/items
p	Seuil de signification statistique
s	Écart-type
\bar{X}	Moyenne

RÉSUMÉ

Ce mémoire présente un projet de recherche quasi-expérimentale ayant pour objectifs 1) d'évaluer l'efficacité d'un enseignement explicite des stratégies de lecture sur la compréhension en lecture (EESL) des élèves forts, moyens et faibles du troisième cycle du primaire ainsi que 2) sur leur utilisation des stratégies. En troisième lieu, ce projet vise à 3) déterminer les conditions minimales de soutien aux enseignants en enseignement explicite des stratégies de lecture afin d'engendrer des progrès significatifs en compréhension en lecture chez les élèves forts, moyens et faibles du troisième cycle du primaire.

Les enseignants des groupes expérimentaux ($n = 4$) reçoivent, en septembre 2009, une formation de base sur l'EESL et ils ont été invités à intégrer cette méthode d'enseignement au sein de leur classe à raison d'une heure par semaine et, ce, durant quinze semaines. Parmi les quatre groupes expérimentaux, un des groupes accueille la chercheuse, qui co-anime les activités hebdomadaires d'enseignement explicite des stratégies de lecture avec le titulaire. Les enseignants des groupes contrôles ($n = 4$), pour leur part, continuent d'adopter leurs pratiques régulières, qui consistent en différentes activités de lecture jugées efficaces par la recherche excluant l'enseignement explicite des stratégies de lecture.

Afin d'évaluer le rendement en lecture des élèves, une évaluation en lecture, consistant en un questionnaire évaluant les processus de lecture remis à la suite de la lecture d'un texte informatif, est administrée avant et après l'intervention (Armand et Sabourin, 1995). De plus, un questionnaire portant sur l'utilisation des différentes stratégies de lecture est administré à tous les élèves avant et après l'intervention.

À la suite de la cueillette des données, une comparaison entre les résultats des différents groupes est faite et mise en relation avec les pratiques des enseignants. De plus, des analyses descriptives, comparatives et de variance sont effectuées. Les résultats montrent que les élèves des groupes expérimentaux, en fin d'année scolaire, utilisent plus fréquemment les différentes stratégies de lecture et obtiennent un meilleur rendement en lecture qu'en début d'année. Toutefois, les analyses de variance ne démontrent pas de différence significative entre les différentes conditions. Enfin, les résultats obtenus suggèrent l'importance d'encadrer davantage les enseignants moins expérimentés dans l'implantation de pratiques jugées efficaces par la recherche.

Mots-clés : lecture - stratégies - enseignement explicite

INTRODUCTION

Cette recherche, s'insérant dans le cadre de la recherche sur les pratiques enseignantes efficaces menée par Catherine Turcotte, vise à évaluer l'efficacité d'un enseignement explicite des stratégies de lecture (EESL) sur la compréhension en lecture des élèves forts, moyens et faibles du troisième cycle du primaire ainsi que sur leur utilisation des stratégies. Elle vise aussi à identifier les conditions gagnantes afin de former adéquatement les enseignants à adopter cette pratique.

Ce sujet a été choisi à la suite de plusieurs lectures démontrant, d'une part, la présence de problématiques à la fin du primaire en lecture et, d'autre part, l'efficacité de la méthode d'enseignement explicite des stratégies de lecture. Cette recherche, de type quasi-expérimental, vise donc à alimenter les connaissances sur le sujet, particulièrement en contexte québécois.

En ce qui concerne la méthode choisie, huit enseignants ont été sélectionnés pour participer à la recherche. Tel que présenté dans le résumé de ce document, les enseignants des groupes expérimentaux ($n = 4$) reçoivent une formation de base sur l'EESL et ils sont invités à intégrer cette méthode d'enseignement au sein de leur classe à raison d'une heure par semaine. Les enseignants des groupes contrôles ($n = 4$) continuent d'adopter leurs pratiques régulières, qui consistent en différentes activités de lecture jugées efficaces par la recherche excluant l'enseignement explicite des stratégies de lecture. Plusieurs instruments servent à l'analyse des données, dont un questionnaire sur les stratégies de lecture utilisées par les élèves ainsi qu'une évaluation en lecture afin de mesurer la compréhension en lecture des élèves avant et après l'intervention. Les analyses effectuées sont de type descriptif, comparatif et de variance.

Il est à noter que ce projet présente plusieurs limites et ne consiste qu'en une amorce d'intervention menée auprès de quelques enseignants. Ainsi, avant d'être considéré

comme étant généralisable à toute une population, d'autres recherches réalisées également en contexte québécois, dans d'autres écoles, seront requises.

Pour terminer, ce mémoire comprend cinq principaux chapitres. D'abord, la problématique définit le contexte sur lequel s'appuie la recherche. Par la suite, le cadre théorique fait état des connaissances cumulées à ce jour sur le sujet de la recherche. Puis, la méthodologie présente le devis de recherche sélectionné, l'échantillon choisi, les instruments utilisés ainsi que les analyses effectuées. Ensuite, les résultats obtenus ainsi qu'une discussion découlant de ces derniers sont présentés. Enfin, une conclusion générale à propos de ce projet de recherche est formulée. Ce mémoire intéressera particulièrement tout intervenant concerné, de près ou de loin, à la réussite en lecture des élèves du primaire.

CHAPITRE 1

PROBLÉMATIQUE

Ce chapitre présente l'incidence des compétences en lecture au troisième cycle du primaire sur la réussite scolaire et sur le cheminement de vie des élèves. Il propose également un portrait de la situation actuelle au Québec, le contexte de la recherche et expose les pertinences scientifique et sociale de cette dernière.

1.1 L'importance des compétences en lecture à la fin du primaire

Selon Van Keer (2004), l'apprentissage de la lecture est un des plus cruciaux processus en jeu à l'école primaire. D'abord, cet apprentissage est complexe puisqu'il demande à des élèves de douze ans de devenir habiles à retirer du sens à partir d'un message écrit, de se souvenir des textes lus, de devenir autonomes en plus de comprendre les textes lus (Arabsolghar et Elkins, 2001 ; Scharlach, 2008 ; Guthrie, Wigfield, Barbosa, Perencevich, Taboada, Davis, Scafiddi et Tonks, 2004). De plus, l'importance de posséder de bonnes habiletés de compréhension en lecture, pour réussir dans toutes les autres disciplines, est très bien documentée dans les écrits scientifiques (Taboada, Tonks, Wigfield et Guthrie, 2008). Selon Guthrie et collab. (2004), la compréhension en lecture, surtout dans les dernières années du primaire, est essentielle pour bien réussir au secondaire. En effet, les élèves qui quittent la sixième année du primaire avec de faibles compétences en lecture risquent d'éprouver des problèmes d'apprentissage puisqu'au secondaire, peu d'enseignement formel et explicite de la lecture leur est offert (Van Grunderbeeck, Cartier, Chouinard et Théôret, 2005). Ainsi, il est important que les élèves terminent le primaire avec de bonnes habiletés en lecture s'ils désirent optimiser leur réussite au secondaire.

De plus, étant donné l'évolution rapide des sciences et technologies, le niveau de lecture minimal requis afin de fonctionner en société est de plus en plus élevé (Lee, 2002; Torgesen, 2002; Cartier, 2006). Par exemple, Lee (2002) présente que, dans les lignes de production industrielle, plusieurs tâches sont informatisées et requièrent de bonnes capacités en lecture. Ces dernières sont reliées à la réussite scolaire et au bien-être des individus sur le plan social et économique (OCDE, 1997). En effet, selon Lee (2002), le niveau de lecture est lié à la sécurité financière : 50 % des adultes avec un faible niveau de lecture ont un faible revenu comparativement à 8 % des adultes avec de bonnes habiletés en lecture. Le décrochage scolaire et les faibles compétences en lecture sont également liés à la précarité d'emploi, aux troubles personnels et à la délinquance (Janosz, 2000 ; Potvin, 2009). Selon le Conseil canadien sur l'apprentissage (2008), « un faible niveau de littératie est (...) associé à des résultats de santé inférieurs » (p.8), notamment en ce qui concerne la probabilité de contracter une maladie, le délai de guérison, le coût du traitement et même l'espérance de vie.

De plus, le rapport *Lire l'avenir : un portrait de l'alphabétisme au Canada* (Statistique Canada, 1996), mentionnant les résultats de l'Enquête internationale sur l'alphabétisation des adultes (EIAA), présente également qu'une personne sans emploi est environ trois fois plus susceptible de se situer au niveau 1 (compétences très faibles en lecture), sur une échelle de 5 (compétences supérieures en lecture), qu'une personne qui travaille. Les adultes classés au niveau 1 ont de la difficulté à déchiffrer les imprimés et ils éprouvent des difficultés à lire. Ce même rapport montre également l'importante prévalence des adultes canadiens âgés de seize (16) ans et plus classés au niveau 1, soit d'environ 22 %. Cette statistique est reprise par Lee (2002) : selon cette recherche, 20 % des élèves ayant un diplôme d'études secondaires possèdent un niveau de lecture trop faible pour réussir dans un emploi demandant un minimum de capacités en lecture. Aussi, 24 % à 26 % des adultes canadiens se classent au deuxième plus faible niveau de capacités de lecture. Les adultes classés à ce niveau parviennent à lire des textes simples, clairement présentés et ne présentant pas de tâches complexes à effectuer. De plus, le rapport dévoile que le reste des adultes canadiens, soit environ 50 % de la population, présente minimalement un niveau 3 en lecture, ce qui dénote le niveau de compétences nécessaire à l'obtention d'un diplôme d'études secondaires et ce qui représente, selon le Conseil canadien sur l'apprentissage (2008), le « minimum convenable pour composer avec les exigences de la vie quotidienne et du travail dans une société complexe et évoluée » (p.10).

Il est à noter qu'en 2003, l'Enquête internationale sur l'alphabétisme et les compétences des adultes (EIAA) a été mise en place pour « produire des estimations du changement dans le niveau d'alphabétisme de la population adulte du Canada depuis la publication des données de l'EIAA de 1994 » (Corbeil, 2006, p.11). Des résultats similaires ont été obtenus et ont permis de constater que « le niveau de scolarité, et non la langue, est en grande partie responsable des différences observées dans les scores atteints lors des tests d'alphabétisme » (Corbeil, 2006, p.12). Toutefois, une diminution (10 points de pourcentage) de la proportion de francophones se situant au niveau 1 a été remarquée comparativement à 1994. Enfin, les résultats de l'EIAA (Corbeil, 2006), montrent que les francophones sont moins susceptibles, à niveau de scolarité et de revenu égaux, d'avoir développé de bonnes habitudes de lecture et d'écriture dans leur quotidien, ce qui indique que beaucoup de travail est encore à faire, particulièrement au Québec, puisque la majorité de la population y est francophone.

1.2 Le rendement actuel des élèves au Québec et au Canada

Selon Lee (2002), la situation actuelle au Canada est très inquiétante. Plusieurs élèves éprouvent des difficultés en lecture (Lee, 2002). De plus, selon Cartier (2006), au Québec, les élèves en difficulté d'apprentissage représentent 8 % de l'ensemble des élèves du secondaire. Au Canada, d'après Lee (2002), le pourcentage de personnes ayant complété des études secondaires est parmi les plus faibles des pays industrialisés. En 1997, seulement 80 % des filles et 70 % des garçons ont réussi leur cinquième année du secondaire à l'âge prescrit, soit seize ou dix-sept ans. En 2008, seulement 69 % des élèves ont obtenu un premier diplôme du secondaire avant l'âge de 20 ans (MELS, 2008). Ainsi, selon le MELS (2005b), « l'abandon des études avant l'obtention du diplôme est une préoccupation importante au sein du monde scolaire » (p.13).

En ce qui concerne l'utilisation des stratégies de lecture par les élèves, selon Cartier (2006), « au Québec, (...) les élèves rapportent utiliser peu de stratégies adaptées à la situation; ils mentionnent surtout lire et relire, se faire une image dans la tête, lire les textes sans planification » (p.439-440). Aussi, toujours d'après Cartier (2006), les élèves en difficulté d'apprentissage montrent trois problèmes reliés aux stratégies qu'ils adoptent : 1) ils manquent de stratégies, 2) ils en font une planification inadéquate et 3) ils

les utilisent de manière inadéquate. Souvent, lorsqu'ils sont confrontés à des obstacles, ces élèves arrêtent de travailler et abandonnent la tâche plutôt que d'utiliser les stratégies efficaces. Ainsi, il n'y a aucune raison d'assumer que tous les élèves du primaire découvrent et appliquent spontanément, par eux-mêmes, les différentes stratégies de lecture lorsqu'ils sont confrontés à des textes difficiles (Van Keer et Verghaeghe, 2005; Van Keer, 2004; Hilden et Pressley, 2007). Selon Hilden et Pressley (2007), généralement, de tels comportements sont observés seulement chez les lecteurs compétents adultes.

1.3 L'origine des difficultés en lecture

Ainsi, devenir un lecteur confirmé n'est pas aisé pour tous. Il nécessite beaucoup d'efforts de la part des élèves (Cunningham, Moore, Cunningham et Moore, 1989). Aussi, plusieurs problèmes en lecture se développent à partir du deuxième cycle du primaire. D'après McTavish (2008) et Giasson (1990), à partir de la quatrième année, alors que les textes à lire deviennent plus variés, denses, abstraits, complexes et difficiles, certains élèves développent des difficultés de compréhension en lecture plus sérieuses. En effet, les élèves qui éprouvent déjà des difficultés se retrouvent, à ce moment, devant des textes et des tâches trop ardues, ce qui provoque la persistance de leurs problèmes de lecteur. Cette « deuxième vague » d'apparitions de difficultés en lecture (Leach, Scarborough et Rescola, 2003), dans laquelle certains lecteurs commencent à accumuler du retard même s'ils ont eu un départ relativement bon au premier cycle du primaire, se nomme en anglais *the fourth grade big slump*. Cette dernière pourrait d'ailleurs remettre en question, selon McTavish (2008), la séquence d'enseignement selon laquelle, de la première à la troisième année du primaire, on apprend à lire, alors qu'à partir de la quatrième année, on lit pour apprendre.

À cet égard, l'importance de l'apprentissage de la lecture a suscité de nombreux débats théoriques, politiques et pratiques cherchant à savoir quelles méthodes d'enseignement et matériels pédagogiques sont les plus efficaces (Afflerbach, Pearson et Paris, 2008). Pearson (2004) présente d'ailleurs un portrait de l'évolution des différentes mentalités liées à l'apprentissage de la lecture, de l'approche centrée sur le code à l'approche de type globale. Il précise, entre autres, que les enseignants adhèrent à des visions différentes de l'enseignement de la lecture. Certains enseignants croient qu'avec de la patience, les

habiletés des élèves émergeront simplement à partir des activités de communication. D'autres croiraient plutôt en l'importance de l'enseignement de mini-leçons de manière spontanée, à partir d'opportunités créées par le contexte de la situation d'enseignement-apprentissage. Enfin, un dernier groupe d'enseignants croirait davantage en l'importance de l'intégration de séances d'enseignement plus structurées, intégrées à une routine prédéfinie.

1.4 L'importance de l'enseignement explicite des stratégies de lecture

Confrontés à de tels débats, bien des chercheurs (Allington et Johnston, 2002; Block, Oakar et Hurt, 2002; Connor, Morrison et Petrella, 2004; Taylor, Peterson, Pearson et Rodriguez, 2002 ; Duffy, 2003 ; Bender et Larkin, 2003) se sont alors penchés sur les pratiques d'enseignement efficaces auprès des lecteurs en difficulté de la fin du primaire afin de prévenir l'échec en lecture et le décrochage scolaire. Ces derniers soulèvent l'importance d'enseigner les stratégies de compréhension de façon explicite, et ce, avant, pendant et après la lecture, afin de favoriser l'autonomie des lecteurs en difficulté. D'ailleurs, Klahr et Nigam (2004) ont démontré qu'un enseignement explicite (avec explications, démonstrations et contre-exemples) est la meilleure façon de développer des habiletés complexes de lecture. De plus, Sheridan-Thomas (2008) indique que l'enseignement explicite des stratégies de lecture aide les lecteurs en difficulté à développer les habiletés métacognitives nécessaires afin de devenir des lecteurs indépendants. Hilden et Pressley (2007) ajoutent que, pour aider les élèves à mieux utiliser et à combiner les différentes stratégies de lecture, un enseignement des stratégies de lecture est essentiel. De plus, selon Afflerbach, Pearson et Paris (2008), la pratique seule des stratégies de lecture est insuffisante. En effet, même si les élèves connaissent les stratégies de lecture, ils ne savent pas nécessairement quand, comment et pourquoi les utiliser (Arabsolghar et Elkins, 2001). À cet égard, un enseignement explicite des stratégies de lecture, spécifiant les connaissances déclaratives, procédurales et conditionnelles pour chacune des stratégies est essentiel pour engendrer des progrès chez les élèves (Johnston, Barnes et Desrochers, 2008). Selon Hilden et Pressley (2007), cet enseignement doit débiter par le modelage de la stratégie par l'enseignant, être suivi par une pratique guidée des élèves et se terminer par une pratique autonome. Des résumés des principales recherches antérieures sur l'enseignement explicite des stratégies de lecture,

qui constitue d'ailleurs le sujet principal de cette étude, sont présentés dans le cadre théorique de ce document.

1.5 Les pratiques actuelles des enseignants

Malgré la contribution significative de ces études, un problème demeure : la recherche montre que l'enseignement des stratégies de lecture dans le but de développer la compréhension en lecture est plutôt l'exception que la règle (Dignath et Büttner, 2008 ; Klinger, Vaughn et Boardman, 2007). En effet, Van Keer (2004), Van Keer et Verghaeghe (2005) et Scharlach (2008) précisent que l'enseignement de la lecture au primaire est plutôt traditionnel, caractérisé par une grande utilisation de questionnaires concernant le contenu du texte. Hilden et Pressley (2007) nomment cette technique le IRE (Initiation de l'interaction enseignant-élève en posant une question ; Réponse de l'élève à la question et Évaluation). Ainsi, même si plusieurs titulaires annoncent à leurs élèves quoi apprendre, ils ne leur enseignent pas comment apprendre (Arabsolghar et Elkins, 2001). Ce même constat est repris dans l'étude de Pressley, Wharton-McDonald, Mistretta-Hampston et Echevarria (1998). Ces derniers ont décelé, à travers leurs observations de six classes de quatrième année et de quatre classes de cinquième année durant une année scolaire, une absence d'enseignement des stratégies de compréhension et une faible présence, voire aucune, de l'enseignement de l'autorégulation¹ par les enseignants.

Conséquemment, l'enseignement de la lecture serait caractérisé par une absence complète de l'enseignement explicite des stratégies de lecture, en dépit de l'efficacité de cette méthode qui a été démontrée durant les vingt dernières années. En effet, les enseignants mentionnent les différentes stratégies de lecture, mais ils ne les enseignent pas et ne montrent pas à leurs élèves comment les coordonner durant la lecture afin de comprendre des textes.

Selon Scharlach (2008) ainsi que Hilden et Pressley (2007), les enseignants n'adoptent pas cette pratique, malgré l'efficacité de cette dernière, puisqu'elle est complexe, c'est-à-dire difficile à apprendre et à implanter. En effet, l'enseignement explicite des stratégies de lecture est tellement compliqué que, sans support, les enseignants ne sont pas capables

¹ Principe, ensemble des fonctions et processus relatifs au contrôle intrinsèque d'un système complexe qui désire maintenir son équilibre ou favoriser son adaptation (Legendre, 1993, p.1104).

d'enseigner les stratégies de lecture correctement. Ainsi, selon Dignath et Büttner (2008), pour réussir à implanter de manière efficace une intervention portant sur l'enseignement explicite des stratégies de lecture, un entraînement intensif des enseignants est nécessaire. Pour toutes ces raisons, d'après Scharlach (2008), les chercheurs ont considéré l'amélioration des pratiques de l'enseignement de la compréhension en lecture comme une « priorité urgente ».

C'est ainsi dans la foulée de ces conclusions, mettant en évidence l'importance de l'enseignement explicite des stratégies de lecture et les lacunes des pratiques enseignantes, que s'inscrit cette recherche.

1.6 Questions de recherche

Ce projet de recherche vise donc principalement à répondre aux questions suivantes :

- 1) Quels sont les effets d'un enseignement explicite des stratégies de lecture sur l'utilisation des stratégies de lecture des élèves du troisième cycle du primaire ?
- 2) Quels sont les effets d'un enseignement explicite des stratégies de lecture sur la compréhension en lecture des élèves forts, moyens et faibles du troisième cycle du primaire?
- 3) Quelles sont les conditions minimales de soutien aux enseignants en enseignement explicite des stratégies de lecture afin d'engendrer des progrès significatifs en compréhension en lecture chez les élèves forts, moyens et faibles du troisième cycle du primaire ?

1.7 Pertinences scientifique et sociale

Malheureusement, on ne retrouve que peu d'études portant sur les effets de l'enseignement explicite des stratégies de lecture chez les élèves du troisième cycle du primaire, encore moins au Québec, la majorité des recherches étant particulièrement orientée vers les élèves de maternelle et du premier cycle du primaire (Taylor, Pearson, Clark et Walpole, 2000; Juel et Minden-Cupp, 2000; Giasson et Saint-Laurent, 2003).

Toutefois, de plus en plus, un besoin de recherches avec la clientèle des élèves du troisième cycle du primaire se fait ressentir, puisque, avec les multiples problématiques retrouvées chez ces élèves, les enseignants manquent de moyens pour les aider (Biancarosa, 2005). Ce projet de recherche est donc pertinent sur le plan scientifique puisqu'il contribue à l'avancement des connaissances sur le sujet en se concentrant sur une population peu étudiée. De plus, selon la recension d'écrits présentée dans la méta-analyse de Dignath et Büttner (2008), peu d'informations concernant le support offert aux enseignants, afin de développer leur compétence à enseigner le développement des stratégies, est disponible dans les écrits scientifiques. Ceci est repris par Pressley, Wharton-McDonald, Mistretta-Hampston et Echevarria (1998). Leur étude révèle qu'il est maintenant important que les recherches en éducation déterminent comment doit s'organiser l'implantation et la formation des pratiques efficaces, comme l'enseignement explicite des stratégies de lecture, au sein des classes, ce qui correspondra à l'un des objectifs spécifiques de recherche. Aussi, selon Morin, Montésinos-Gelet, Parent, Prévost, Charron, Ling, et Valiquette (2006), des recherches menées auprès d'élèves francophones sont nécessaires puisque les caractéristiques du français amènent certaines particularités dans l'apprentissage et l'enseignement de la lecture.

De plus, ces mêmes chercheurs soulignent que, particulièrement en contexte québécois, certaines études ont démontré que la quantité et la qualité des pratiques et du matériel de lecture sont trop souvent déficitaires en salles de classe. Ainsi, ce projet de recherche est également pertinent sur le plan social puisque les résultats obtenus permettront aux enseignants, conseillers pédagogiques et directions d'école d'en apprendre davantage sur les meilleures pratiques pédagogiques et, du même coup, favoriser leur développement. Par ailleurs, grâce aux diverses conférences et publications qui découleront de ce projet, les résultats obtenus dans le cadre de ce mémoire contribueront à alimenter les écrits scientifiques.

1.8 Résumé de la problématique

Pour conclure, il est important que les élèves quittent le primaire avec de bonnes habiletés en lecture (Van Grunderbeeck, Cartier, Chouinard et Théoret, 2005), surtout dans un contexte où les exigences de lecture sont de plus en plus élevées (Lee, 2002) et qu'elles sont associées à la réussite scolaire, à l'emploi et à la vie personnelle (OCDE, 1997).

Toutefois, pour ce faire, beaucoup de travail est encore à effectuer puisque, avec seulement 69 % des élèves obtenant un diplôme du secondaire avant l'âge de vingt ans (MELS, 2008), le décrochage demeure une problématique importante au Québec et au Canada.

Par ailleurs, plusieurs recherches, dont celle de Hilden et Pressley (2007), prouvent que l'enseignement explicite des stratégies de lecture consiste en l'une des solutions pour contrer ce problème. En effet, cette méthode d'enseignement serait efficace et compléterait l'enseignement actuellement répandu dans les écoles, qui consiste en une trop grande utilisation de questionnaires portant sur le contenu du texte (Scharlach, 2008).

Ce projet de mémoire de maîtrise vise donc à évaluer l'efficacité d'un enseignement explicite des stratégies de lecture sur la compréhension en lecture des élèves forts, moyens et faibles du troisième cycle du primaire ainsi que sur leur utilisation des stratégies. De plus, ce projet vise à déterminer les conditions minimales de soutien aux enseignants en enseignement explicite des stratégies de lecture afin d'engendrer des progrès significatifs en compréhension en lecture chez les élèves forts, moyens et faibles du troisième cycle du primaire. Ce projet est pertinent sur le plan scientifique puisqu'il contribue à l'avancement des connaissances sur une population peu étudiée et il est pertinent sur le plan social puisque les résultats obtenus grâce à cette recherche permettront aux enseignants de réfléchir à leurs pratiques et de les améliorer en conséquence.

CHAPITRE 2

CADRE CONCEPTUEL

Ce chapitre présente les fondements sur lesquels se base cette recherche, c'est-à-dire le paradigme cognitiviste. De plus, la définition des principaux concepts, soit la compréhension en lecture, les stratégies de lecture et l'enseignement explicite est présentée à l'intérieur de ce chapitre. Enfin, les résultats et la méthodologie des principales recherches antérieures liées au sujet sont présentés.

2.1 Paradigme cognitiviste

L'enseignement explicite des stratégies de lecture se base sur le paradigme cognitiviste, qui reconnaît un engagement cognitif de l'élève lors des apprentissages. Selon Tardif (1992), « la psychologie cognitive considère que l'enseignement et l'apprentissage sont deux activités de traitement d'informations » (p.25). En effet, l'élève traite les différentes informations à plusieurs niveaux (Tardif, 1992): il traite des informations affectives, qui dépendent entre autres de son vécu, de la valeur de la tâche et de sa perception du contrôle de la tâche, il traite des informations cognitives, en utilisant ses connaissances antérieures et les stratégies requises par la tâche et il traite des informations métacognitives en supervisant la mise en application des stratégies.

Bandura (2003) accorde également une place importante aux facteurs cognitifs de l'apprenant dans les apprentissages, dont la motivation de réalisation, le sentiment de contrôle sur les résultats, les pressions sociales et la valeur de l'effort. Ainsi, selon la théorie sociale cognitive de Bandura (2003), le comportement est fonction de l'interaction des facteurs personnels, environnementaux et comportementaux. D'ailleurs, d'après ce dernier, les humains ne répondent pas seulement à des stimuli, ils les interprètent. Ainsi,

selon lui « les croyances des élèves à l'égard de ses capacités à accomplir avec succès une tâche (...) sont à compter parmi les principaux mécanismes régulateurs des comportements » (François et Botterman, 2004, p.521). Autrement dit, plus un élève se sent compétent et capable de réaliser une tâche, plus il la réussit. Conséquemment, cet élève considère les difficultés comme des paris à réussir, il se fixe des buts stimulants et il maintient un engagement fort durant la réalisation des diverses tâches proposées. Toujours selon la théorie de Bandura (2003), pour favoriser un tel sentiment d'efficacité personnelle, il est suggéré de procéder par modelage, qui fait partie intégrante du modèle d'enseignement explicite.

Enfin, selon Pressley et McCormick (1995), un engagement cognitif est possible si quatre processus mentaux liés à l'apprentissage sont réunis: a) posséder un répertoire varié de stratégies; b) avoir développé une capacité étendue de métacognition et d'autorégulation; c) utiliser de façon judicieuse des connaissances antérieures et d) conférer du sens à la tâche à effectuer. Autrement dit, les processus mentaux sont au centre des apprentissages puisqu'ils font appel aux connaissances antérieures, à la mémoire et à l'organisation stratégique des différentes connaissances pour comprendre (Goupil et Lusignan, 1993; Zimmerman, Bonner et Kovach, 2000).

2.2 Bref historique des recherches sur l'enseignement explicite

La recherche sur l'enseignement explicite des stratégies de lecture a commencé dans les années 1970. Les travaux de Durkin, parus en 1978-1979 et révélant que les élèves ne reçoivent que peu d'enseignement sur la façon de comprendre les textes, sont d'ailleurs à la base de plusieurs recherches portant sur l'enseignement explicite des stratégies de lecture (Brown, Pressley, Van Meter et Shuder, 1996). Toutefois, à cette époque, ce type d'enseignement semblait trop centré sur l'acquisition d'habiletés isolées (Durkin, 1978). Ainsi, les chercheurs et praticiens se sont désintéressés de cette méthode.

Par la suite, ce n'est qu'au cours des années 1990 que la communauté scientifique s'est intéressée à nouveau à l'enseignement explicite comme étant intégrée à une approche qui conjugue l'acquisition d'habiletés, le développement de stratégies et l'environnement de lecture des élèves (Duke et Pearson, 2002). Ainsi, à partir de ce moment, plusieurs études mettant en place des interventions impliquant l'enseignement de la combinaison de plusieurs stratégies de lecture ont été élaborées. Une des approches ayant fait ses preuves

auprès des élèves du secondaire des États-Unis, s'inspirant des principaux concepts de l'enseignement explicite des stratégies de lecture, est connue en anglais sous le nom de « Reading Apprenticeship Approach » (Brown, 2008).

2.3 Définitions des différents concepts

Afin de mieux saisir les différents concepts à la base de ce projet de recherche, cette partie présente, plus en profondeur, les concepts de compréhension en lecture, de stratégie de lecture et d'enseignement explicite.

2.3.1 Le concept de compréhension en lecture

Depuis les débuts de l'humanité, le terme « lecture » a grandement évolué (Afflerbach, Pearson et Paris, 2008). En effet, il a d'abord été défini comme étant l'habileté à lire la Bible. Par la suite, sa définition a inclus l'habileté à répondre à des questions portant sur un texte (Giasson et Thériault, 1983). Finalement, depuis quelque temps, avec l'arrivée du paradigme cognitiviste dans le domaine de la compréhension en lecture, le mot « stratégie » s'est intégré à la définition de la compréhension en lecture pour décrire certains aspects de la lecture qui comprennent un contrôle intentionnel, c'est-à-dire un comportement délibéré. Il est à noter que le concept de stratégie est défini plus loin dans ce texte.

Selon Cunningham et collab. (1989), la compréhension en lecture est le résultat d'une interaction entre l'identification de mots, les connaissances sur le monde, les stratégies de compréhension et l'intérêt. D'ailleurs, comme le mentionnent ces derniers, deux élèves ne retiennent pas les mêmes informations à la suite de la lecture d'un texte puisque leur intérêt envers ce dernier varie.

Selon Van Keer (2004), la compréhension en lecture peut être définie comme la construction de représentations mentales de l'information textuelle et de son interprétation ou, en d'autres mots, comme le dégagement de sens à la suite de la lecture de mots écrits, de phrases et de textes.

D'autre part, selon Van der Shoot, Vasbinder, Horsley et Van Lieshout (2008), la compréhension en lecture est le résultat de l'utilisation d'habiletés et de processus de haut

et de bas niveau. Les processus de bas niveau concernent le décodage et l'identification de mots. Les élèves partent des plus petites unités pour aboutir aux plus grandes unités de sens. Autrement dit, les élèves décodent les lettres pour lire des mots, et combinent les mots pour lire des phrases. Une grande importance est accordée à ces processus surtout en début d'apprentissage de la lecture. Par la suite, plus l'enfant apprend, plus il fait appel aux processus de haut niveau. Ces derniers permettent d'accéder à la compréhension malgré l'absence de certaines informations. Par exemple, l'enfant, en lisant les mots « voiture », « ambulance » et « hôpital » peut déduire qu'il sera question d'un accident automobile dans le texte. Les processus de haut niveau comprennent, entre autres l'anticipation et l'habileté à inférer.

Selon le MELS (2003), « la construction de la compréhension est un processus actif et dynamique qui s'appuie, certes, sur la prise d'indices mais qui met aussi à profit les connaissances générales et les expériences acquises dans divers domaines » (p.74).

En somme, la compréhension en lecture est un processus complexe qui demande l'utilisation de stratégies cognitives et métacognitives (Walker, Munro et Richards, 1998). Elle comprend deux composantes essentielles, c'est-à-dire des habiletés sur le plan de la lecture de mots ainsi que sur le plan de la compréhension.

2.3.2 Le concept de stratégie de lecture

Le terme « stratégie » est devenu populaire dans les années 1970 et provient de la psychologie cognitive. Il fait état de la dimension cognitive des différents processus du traitement de l'information (Afflerbach, Pearson et Paris, 2008).

Plusieurs auteurs (Afflerbach, Pearson et Paris, 2008) soulignent l'importance de distinguer le terme « habileté de lecture » du terme « stratégie de lecture », puisqu'ils sont souvent confondus dans le milieu de l'éducation. En effet, comme le mentionnent Afflerbach, Pearson et Paris (2008), une méconnaissance de ces termes peut engendrer de la confusion chez les enseignants et rendre l'enseignement moins efficace qu'il ne pourrait l'être. En ce qui concerne les ressemblances, les deux termes font partie du vocabulaire des enseignants. Ils décrivent ce qu'ils enseignent et ce que les élèves apprennent et sont préalables au développement ainsi qu'au succès en lecture. Aussi, les termes « habileté » et « stratégie » sont en relation. Cette dernière diffère toutefois selon

les auteurs (Afflerbach, Pearson et Paris, 2008). En effet, la stratégie de lecture pourrait consister en un préalable à l'habileté (afin de réussir à identifier une idée principale, je dois d'abord utiliser des stratégies), en un accompagnateur de l'habileté (lorsque je tente d'identifier une idée principale, je dois utiliser une stratégie) ou en un outil engendrant la compréhension en lecture (afin de mieux identifier les idées principales d'un texte, je peux utiliser des stratégies). D'autre part, la stratégie est associée à un plan conscient et systématique, alors que l'habileté est une action automatique, qui se produit de manière inconsciente, sans contrôle. Selon Afflerbach, Pearson et Paris, (2008), lorsque la stratégie est effectuée sans effort et qu'elle est automatique, elle devient une habileté. En somme, ces auteurs précisent qu'une stratégie est un plan systématique, consciemment adapté et enregistré, visant à améliorer la performance d'un individu dans ses apprentissages. Elle est employée pour favoriser le passage de l'information de la mémoire à court terme vers la mémoire à long terme. Aussi, comme les stratégies de lecture sont contrôlables, adaptables et qu'elles impliquent une prise de décision, elles renforcent le sentiment d'auto-efficacité et la motivation intrinsèque, basés sur l'habileté et l'effort. Ainsi, les lecteurs stratégiques ressentent la confiance qu'ils peuvent améliorer leur habileté à lire.

D'autres chercheurs présentent des définitions différentes du concept de stratégie de lecture. Par exemple, selon Van Keer (2004), les stratégies sont des plans conscients, intentionnels et flexibles que les lecteurs appliquent et adaptent délibérément à une variété de textes et de tâches. Elles sont aussi des activités mentales et comportementales. D'après Cunningham et collab. (1989), une stratégie est constituée de tactiques, de procédures, pour atteindre certains buts. Aussi, selon Cartier (2006): « Les stratégies cognitives comprennent un ensemble de pensées et d'actions qui permet à l'apprenant de s'engager pendant l'activité d'apprentissage par la lecture » (p.441).

Dans le cadre de ce mémoire, la définition retenue pour le terme stratégie de lecture est celle proposée par Giasson (2000), pour qui une stratégie de lecture est un moyen ou une combinaison de moyens mis en œuvre consciemment et contrôlés par le lecteur pour comprendre un texte. Cette définition est pertinente puisque qu'elle comprend toutes les composantes énoncées dans les définitions ci-dessus et également mentionnées par Alexander, Graham et Harris (1998) : une stratégie comporte une procédure et un but, elle demande de l'effort et de la volonté, elle est essentielle et facilite la tâche de lecture de l'élève.

Selon Afflerbach, Pearson et Paris (2008), les élèves appliquent un large éventail de stratégies de lecture pour comprendre, interpréter, évaluer et apprécier les divers textes qui leur sont présentés. Plusieurs auteurs, dont Giasson (2000) et Duffy (2003), divisent l'ensemble des stratégies en trois catégories distinctes : les stratégies avant la lecture, pendant la lecture et après la lecture. Toutefois, il est à noter que certains ouvrages présentent d'autres classifications des différentes stratégies. Par exemple, Dignath et Büttner (2008), divisent les stratégies en trois différentes catégories, soit les stratégies de répétition, telles le copiage ou le surlignement, les stratégies d'élaboration, dont le résumé ou l'identification d'idées principales et les stratégies organisationnelles, dont l'établissement de schémas. Aussi, Kelly et Clausen-Grace (2007) divisent l'ensemble des stratégies en 1) stratégies de prédictions, 2) stratégies contribuant à faire des liens, 3) stratégies de questionnement, 4) stratégies de visualisation et 5) stratégies pour résumer. Enfin, Palincsar et Brown (1986), dans leur modèle d'enseignement réciproque, accordant une grande importance au dialogue entre l'enseignant et ses élèves, choisissent plutôt d'enseigner les stratégies pour 1) résumer, 2) se poser des questions, 3) clarifier les ambiguïtés et 4) prédire.

Dans le cadre de ce mémoire, les stratégies de lecture présentées sont décomposées en sous-composantes et sont divisées selon le modèle de Giasson (2000) et de Duffy (2003), puisque le modèle d'enseignement-apprentissage en trois temps correspond à ce qui est présentement enseigné aux futurs enseignants et convient bien à leur réalité. Enfin, les stratégies sélectionnées pour l'intervention de ce projet de recherche sont détaillées dans les pages qui suivent.

2.3.2.1 Stratégies avant la lecture

Comme le mentionne Giasson (2003), avant d'amorcer sa lecture d'un texte, le lecteur efficace se prépare de différentes façons : il précise son **intention de lecture**, il **active ses connaissances antérieures**, il élabore des **prédictions** et il **survole le texte** dans le but d'en déterminer la structure. Ces stratégies seront abordées plus en profondeur dans les paragraphes qui suivent.

D'abord, selon Giasson (2003), il est important que le lecteur ait toujours en tête une **intention de lecture**, qui consiste en un objectif de lecture. Sans cette dernière, les élèves

ne voient pas l'utilité de leur lecture, se démotivent et, conséquemment, ils ne peuvent pas ajuster leur comportement de lecture.

Aussi, l'évocation de ce que les élèves connaissent avant la lecture s'avère être un élément crucial pour la compréhension du texte (Van Keer, 2004 ; Cunningham et collab., 1989). En effet, au-delà de la troisième année du primaire, pour bien comprendre les textes proposés en lecture, l'utilisation des **connaissances antérieures** est requise (Walker, Munro et Richards, 1998 ; Taboada, Tonks, Wigfield et Guthrie, 2008). Aussi, l'utilisation des connaissances antérieures joue un important rôle dans la représentation mentale d'un texte (Taboada, Tonks, Wigfield et Guthrie, 2008 ; Torgesen, 2000). Selon Klinger, Vaughn et Boardman (2007), les lecteurs faibles ont un répertoire de connaissances antérieures limité, ce qui peut occasionner des difficultés de compréhension en lecture lorsqu'ils essaient de faire des liens entre ce qu'ils savent et ce qu'ils apprennent. Ainsi, l'activation des connaissances antérieures permet de présenter aux élèves l'information importante, telle que les concepts-clés, les idées principales et le vocabulaire préalables à la bonne compréhension du texte. Enfin, selon Dole, Brown et Trathen (1996), la compréhension du texte par les élèves peut être davantage limitée si leurs connaissances antérieures, alors qu'ils possèdent celles requises pour comprendre un texte, ne sont pas activées avant la lecture.

Élaborer des **prédictions** est également une stratégie importante à développer dès le primaire. Selon Duffy (2003), une prédiction consiste en une hypothèse, une anticipation, de ce qui est à venir. Les prédictions peuvent être basées sur trois types de connaissances antérieures : les connaissances sur le sujet du texte, les connaissances sur le texte et les connaissances sur l'intention de lecture. Pour l'enseignement de cette stratégie, les cinq étapes suivantes peuvent être enseignées aux élèves : lire, prédire, vérifier la prédiction, changer ou élaborer de nouvelles prédictions, répéter les étapes (Baumann, Hooten et White, 1999). D'après Giasson (1990), encourager les élèves à émettre des prédictions à partir d'indices les sensibilise à l'utilité de ces derniers dans la compréhension du texte.

De plus, les bénéfices du **survol** par l'utilisation d'images, de dessins et de diagrammes pour faciliter la compréhension et le rappel sont bien connus (Walker, Munro et Richards, 1998). Aussi, des études (Johnston, Barnes et Desrochers, 2008) indiquent qu'un des facteurs prédictifs du niveau de compréhension en lecture des élèves est la **prise en**

compte de la structure du texte. En effet, selon Klinger, Vaughn et Boardman (2007), les bons lecteurs sont capables d'identifier la structure du texte qu'ils lisent et, ainsi, ils peuvent déterminer les stratégies à utiliser pour engendrer la compréhension en lecture. Au contraire, les lecteurs présentant des difficultés d'apprentissage sont souvent confus avec les différents types de structures de textes, ce qui interfère avec leur compréhension et leur mémoire. Toujours d'après Klinger, Vaughn et Boardman (2007), les rappels des lecteurs présentant des difficultés d'apprentissage comportent moins d'éléments que ceux des lecteurs habiles et ces derniers ont de la difficulté à faire ressortir les éléments importants de l'histoire. Ainsi, ces élèves pourraient bénéficier de l'enseignement explicite de cette stratégie.

Dans le cadre de l'intervention menée auprès des élèves, l'intention de lecture, la prise en compte de la structure du texte et le survol sont enseignés de manière explicite puisqu'elles consistent en de grandes lacunes des élèves et méritent d'être davantage travaillées.

2.3.2.2 Stratégies pendant la lecture

Plusieurs stratégies utilisées pendant la lecture peuvent contribuer à aider le lecteur en difficulté à mieux comprendre le sens des textes qu'il lit. Pour les fins de cette recherche destinée aux élèves du troisième cycle du primaire, les stratégies suivantes ont été retenues : **relecture et ajustement de la vitesse de lecture, définition des idées principales et des idées secondaires, compréhension des mots et des expressions difficiles** par l'utilisation du contexte, la recherche du mot masqué et l'utilisation du dictionnaire, la **compréhension des phrases et des passages difficiles** avec la lecture par groupes de mots, l'élaboration d'**inférences**, l'**identification des référents et anaphores**, le **questionnement** et l'**émission de nouvelles prédictions** et l'**imagerie mentale**.

En premier lieu, selon Duffy (2003), la **relecture** consiste en un retour en arrière, en une deuxième lecture d'un passage lorsque survient un blocage. Elle vise à identifier ce qui cause problème pour ensuite le régler. Parfois, le problème demande un changement de prédictions, l'élaboration d'une inférence et/ou l'utilisation de connaissances antérieures. Toutefois, selon les résultats obtenus par Cartier (2006), bien que cette stratégie se révèle efficace, les élèves québécois à risque ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage ont

tendance à trop utiliser cette stratégie de lecture. Ainsi, il est préférable de les encourager à utiliser davantage les stratégies présentées ci-après.

D'après Klinger, Vaughn et Boardman (2007), la compréhension d'un texte peut probablement être évaluée le mieux avec la capacité à **identifier l'idée principale** et à résumer l'information présentée. Selon Duffy (2003), le terme « idée principale » se définit par l'identification de ce qui est important dans un paragraphe, un texte. L'idée principale est souvent associée aux textes informatifs, mais elle est aussi importante dans les textes narratifs. Il est important, selon Duffy (2003), de distinguer le sujet de l'idée principale. Le sujet annonce sur quoi porte le texte ou le paragraphe, tandis que l'idée principale informe le lecteur sur ce que l'auteur veut nous dire d'important à propos du sujet. Van der Shoot et collab. (2008) ainsi que Klinger, Vaughn et Boardman (2007) indiquent que distinguer les éléments importants des éléments facultatifs aide le lecteur à mieux comprendre un texte et à s'en rappeler efficacement. Pour trouver l'idée principale d'un paragraphe, le lecteur doit sélectionner la phrase la plus importante du paragraphe ou en inventer une, qui n'est pas explicite dans le texte (Van der Shoot et collab., 2008).

Les élèves ne connaissent pas toujours le sens des divers mots présentés dans un texte, ce qui occasionne des difficultés de compréhension. Weaver (2002) suggère d'enseigner aux élèves les stratégies suivantes afin de **comprendre les mots plus difficiles** et, ainsi, de mieux comprendre les phrases lues : a) poursuivre la lecture si le mot n'est pas important ; b) relire une deuxième fois la phrase et utiliser le contexte pour deviner le mot ; c) chercher le mot caché à l'intérieur du mot (mots de même famille) ; d) demander de l'aide et e) chercher dans le dictionnaire.

Pour **comprendre le sens de phrases plus longues et des passages difficiles**, la lecture par groupes de mots peut s'avérer efficace. D'après Giasson (1990), la lecture par groupes de mots est une stratégie employée par les lecteurs habiles. En effet, selon Nadeau (1999), le lecteur habile lisant un texte facile est porté à faire des pauses seulement à la fin des phrases. Toutefois, lorsqu'il est confronté à des phrases plus difficiles, il arrête sa lecture à la fin des groupes syntaxiques tels que le groupe du nom ou le groupe du verbe. De ce fait, la lecture par groupes de mots permet une lecture fluide avec un minimum d'efforts. De plus, la lecture par groupes de mots permet la rétention de plus d'informations que la lecture de mots isolés, ce qui est associé à une meilleure compréhension (Nadeau, 1999). D'ailleurs, comme le précise Giasson (1990), étant

donné les capacités limitées de la mémoire à court terme (environ sept unités d'information à la fois), il est plus facile de retenir vingt éléments divisés en cinq groupes de quatre mots plutôt que vingt mots placés de façon isolée.

Effectuer des **inférences** consiste en une autre stratégie de lecture très efficace auprès des jeunes lecteurs. Selon Duffy (2003), inférer est l'habileté à « lire entre les lignes », ou à retirer une information nouvelle que l'auteur présente, sans la nommer de manière explicite. Être capable d'inférer est crucial à la bonne compréhension d'un texte lu. En effet, des études (Johnston et collab., 2008) démontrent que l'amélioration de la capacité à inférer engendre des gains en compréhension en lecture, et est même essentielle à l'établissement d'une cohérence pour la compréhension d'un texte (Magliano, Trabasso et Graesser, 1999). Selon Magliano, Trabasso et Graesser (1999), il existe trois catégories d'inférences : les inférences prédictives, explicatives et associatives. Les inférences explicatives donnent des explications sur la raison pour laquelle un événement imprévu arrive, pour laquelle les personnages ont certains buts ou pour laquelle ils accomplissent certaines actions. Bref, elles répondent aux questions de type « pourquoi ». Les inférences associatives sont, entre autres, des généralisations, des spécifications de procédures, de propriétés de personnages ou d'objets ou des spécifications d'informations temporelles ou spatiales. Elles répondent aux questions de type « quoi », « comment », « où », « quand » et « qui ». Finalement, les inférences prédictives se déroulent pendant la lecture et sont très similaires aux prédictions émises avant la lecture. Elles fournissent de l'information sur ce qui est le plus probable d'arriver dans le futur de l'histoire. Ainsi, les inférences prédictives fournissent la réponse aux questions de type « qu'arrivera-t-il ensuite? ». Giasson (1990) classifie les inférences en trois catégories différentes de celles énoncées par Magliano, Trabasso et Graesser (1999) : les inférences logiques, pragmatiques et créatives. Les inférences logiques découlent du texte et sont nécessairement vraies. Les inférences pragmatiques, en revanche, sont possiblement vraies et communes à tous les lecteurs. Enfin, les inférences créatives sont possiblement vraies, mais elles ne sont pas nécessaires à la compréhension du texte et elles sont particulières à certains lecteurs.

Pour développer une bonne compréhension d'un texte, il est important **d'identifier correctement les référents et anaphores**, c'est-à-dire les mots utilisés pour remplacer les mots précédemment présentés dans un texte, durant la lecture d'un texte (Van der Shoot et collab., 2008). Ceci engendre une cohésion entre le sens des différentes phrases, permet au lecteur d'intégrer les différentes phrases et permet de faire des liens entre elles.

Harris et Cooper (1985) identifient huit catégories d'anaphores, dont : a) les pronoms (je, tu, il) ; b) les lieux (ici, là) ; c) les noms supprimés (plusieurs, les autres) ; d) les arithmétiques (les deux, le premier) et e) les classes inclusives (pour tigre, l'animal, le gros chat). Giasson (1990) annonce que plusieurs autres classifications sont également disponibles dans les écrits scientifiques.

De plus, les lecteurs habiles portent attention à ce qui se passe durant la lecture et se **posent des questions** (Duffy, 2003 ; Taboada, Tonks, Wigfield et Guthrie, 2008). Le questionnement est au cœur de la compréhension en lecture et se réfère à l'habileté, pour l'élève, à se poser des questions, durant la lecture, sur le texte (Taboada, Tonks, Wigfield et Guthrie, 2008). Selon Duffy (2003), les lecteurs ne restent pas passifs durant la lecture : ils se parlent et construisent du sens tout au long de leur lecture. Les questions peuvent, entre autres, porter sur les prédictions émises antérieurement : ont-elles du sens ? Si la réponse est négative, les lecteurs doivent alors émettre de nouvelles prédictions. Le questionnement peut aussi porter sur les pertes de compréhension. Par exemple, les lecteurs peuvent se demander : « Pourquoi est-ce que je ne comprends pas ? » et « Quelles stratégies puis-je utiliser pour résoudre mon problème de compréhension ? » Grâce à leur questionnement, les élèves sont capables d'ajuster leur lecture et de comprendre les divers textes lus.

Enfin, selon Duffy (2003), les bons lecteurs se **créent des images** dans leur tête durant leur lecture afin de « voir » ce qui arrive. Durant leur lecture, les images, dont les personnages, les lieux et les actions, se précisent. Comme pour plusieurs autres stratégies de lecture, l'imagerie mentale demande aux lecteurs d'utiliser leurs connaissances antérieures.

Dans le cadre du projet de recherche, la définition des idées principales et des idées secondaires, la compréhension des mots difficiles et l'identification des référents et anaphores ont été ciblées. D'autres stratégies avaient également été ciblées en début d'année mais, compte tenu des contraintes de temps, elles n'ont pu être enseignées de manière explicite au sein des différentes classes.

2.3.2.3 Stratégies après la lecture

Giasson (2003) précise que les interventions après la lecture sont très importantes. Elles permettent aux élèves d'approfondir leur compréhension du texte et d'établir des liens. Dans le cadre de ce projet de maîtrise, la rédaction d'un **résumé** et **l'intégration de l'information du texte aux connaissances** seront les stratégies qui seront travaillées avec les élèves, car elles sont peu utilisées et maîtrisées par ces derniers et que les recherches antérieures révèlent qu'elles seraient efficaces.

D'abord, le **résumé** est souvent confondu avec l'identification de l'idée principale. Duffy (2003) précise que le résumé est la présentation du contenu important d'un texte entier, tandis que l'idée principale réfère à l'idée la plus importante présentée par l'auteur sur le sujet. D'après Duffy (2003), être capable de résumer est très difficile au primaire parce que les élèves veulent tout raconter en détails. Afin de remédier à ces difficultés, l'utilisation d'un cadre du récit peut aider à composer et à organiser un bon résumé. Aussi, enseigner cette stratégie est très utile, car elle permet aux élèves de retenir davantage ce qu'ils ont lu (McLaughlin et Allen, 2002).

Enfin, selon Giasson (1990), le lecteur habile **relie l'information contenue dans le texte à ses connaissances**. Ces élaborations, lorsqu'elles sont adéquates, facilitent la rétention de l'information par le lecteur.

2.3.3 Résumé des différentes stratégies

En résumé, le jeune lecteur doit, à travers son parcours primaire, s'approprier les différentes stratégies avant, pendant et après la lecture. Selon le MELS (2003), l'élève du premier cycle « s'approprie des stratégies de reconnaissance et d'identification de mots et il a recours à certaines stratégies de gestion de la compréhension » (p.74). Au deuxième cycle, « l'élève augmente et diversifie son répertoire de stratégies » (p.74). Il les adapte selon le contexte de la lecture et il les utilise dans toutes les disciplines. Enfin, au troisième cycle, il raffine son utilisation des diverses stratégies en ayant « recours à des stratégies variées et appropriées » (p.75). Toujours selon le MELS (2003), les enseignants du troisième cycle devraient travailler, avec leurs élèves, vingt-quatre (24) différentes stratégies de reconnaissance et d'identification des mots d'un texte, de gestion de la compréhension et d'évaluation de sa démarche. Parmi ces vingt-quatre stratégies, quinze

principales, reconnues et traitées abondamment par la recherche ainsi que par le MELS (2003), ont été retenues pour ce projet de recherche. Les voici présentées, sous forme de tableau récapitulatif (tableau 2.1).

Tableau 2.1
Des stratégies de lecture à développer au troisième cycle du primaire

Avant la lecture	Détermination de l'intention de lecture Activation des connaissances antérieures Élaboration de prédictions Survol du texte, définition du type de texte et de sa structure
Pendant la lecture	Relecture et ajustement de la vitesse de lecture Définition des idées principales et des idées secondaires Compréhension des mots et des expressions difficiles Compréhension des phrases et des passages difficiles Questionnement Vérification et émission de nouvelles prédictions Élaboration d'inférences Identification des référents et des anaphores Création d'images mentales du texte
Après la lecture	Résumé de la lecture Intégration de l'information du texte aux connaissances

D'après Turcotte, C. (2007). *Engager l'élève du primaire en lecture*. Chenelière Éducation. Montréal (Québec), p.38. et Giasson, J. (2000). *Les textes littéraires à l'école*. gaëtan morin éditeur. Montréal (Québec), p.93.

2.3.4 Le concept d'enseignement explicite

Puisque l'apprentissage des stratégies de lecture précédemment décrites n'est pas inné, l'enseignement explicite est essentiel auprès de la grande majorité des élèves (Stanovich, 1994). D'après Van Keer (2004), l'enseignement explicite vise à rendre les élèves pleinement conscients du caractère actif du processus de lecture. Ceci implique que les élèves se font expliquer pourquoi, quand et comment les utiliser (Scharlach, 2008). Ce modèle se base sur la théorie socioconstructiviste de Vygotsky (1978), plus précisément sur son concept de zone proximale de développement (ZPD) (Scharlach, 2008). Selon lui, la ZPD se réfère au niveau d'une tâche que l'élève n'est pas capable de réaliser seul, mais qu'il est capable d'accomplir avec assistance.

L'enseignement explicite comprend trois grandes phases : le modelage de l'enseignant, la pratique guidée et la pratique autonome. Ainsi, la responsabilité de la bonne application de la stratégie est graduellement transférée de l'enseignant à l'élève (Scharlach, 2008). Ainsi, l'enseignement explicite implique une grande participation de l'enseignant, qui prend le rôle du lecteur dit « expert » et des élèves, qui sont les « apprenants » (Brown, 2008). La figure 1, présentée ci-dessous, démontre le transfert graduel de la responsabilité de l'enseignant à l'élève.

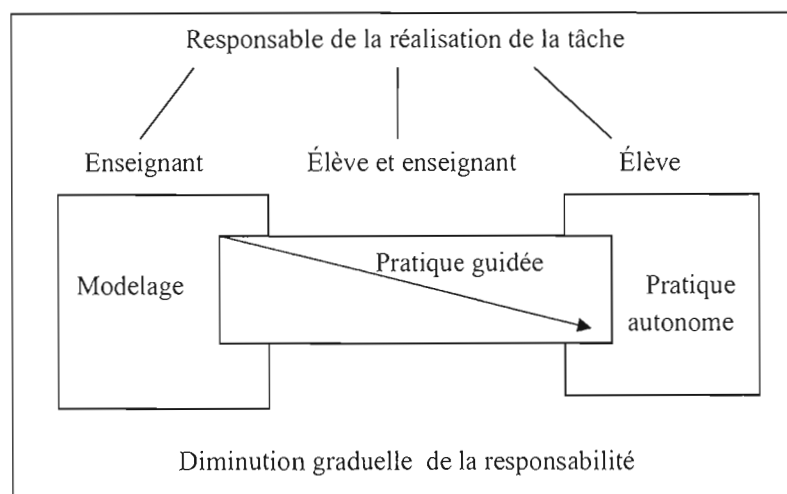


Figure 2.1 Le modèle de l'enseignement explicite. (Tirée de Weaver, 2002 et de Harris et Cooper, 1985.)

Selon Hilden et Pressley (2007), la phase de modelage de l'enseignement explicite est particulièrement importante puisque, plus les élèves comprennent les stratégies, plus ils risquent de les utiliser. Selon Duffy (2003) et Reutzel et Cooter (2007), le modelage comprend une phase de « verbalisation des pensées à voix haute » (traduction libre de « think-aloud »), qui consiste en une description verbale de tout ce à quoi l'enseignant pense lorsqu'il lit et vise à expliquer aux élèves comment faire pour bien utiliser la stratégie.

Toujours selon Duffy (2003), la pratique guidée, qui s'apparente au concept d'étayage, est l'étape entre la phase de modelage, dirigée par l'enseignant et la pratique autonome, dirigée par l'élève. Elle vise à rendre l'élève autonome dans la réalisation de la tâche. Lors de la phase de pratique guidée de l'enseignement explicite, l'enseignant offre de l'aide au besoin, à l'élève, alors qu'il s'exerce à bien utiliser la stratégie enseignée et à construire la compréhension de cette dernière. Au début, beaucoup d'aide est prodiguée à l'élève. Toutefois, plus l'élève devient habile, plus l'assistance qui lui est apportée diminue. Selon le MELS (2005a), l'étayage consiste en un des facteurs de protection contre l'échec en lecture. Afin de guider l'élève dans son appropriation des connaissances, l'enseignant peut lui poser des questions, lui demander de préciser sa pensée, guider sa réflexion, etc.

Enfin, lors de la pratique autonome, la responsabilité de l'utilisation adéquate de la stratégie est transférée à l'élève. Cette dernière étape consiste en la pratique de l'élève, de manière autonome, de l'utilisation de la stratégie à l'intérieur d'une tâche réelle et signifiante. Comme le stipulent Alexander, Graham et Harris (1998), une des maximes importantes dans le développement d'une stratégie est qu'on apprend en se pratiquant. Ainsi, les élèves ont besoin de cette étape afin de s'exercer, seuls, à bien maîtriser les différentes stratégies enseignées.

2.3.4.1 Enseignement explicite des stratégies de lecture

Selon Cunningham et collab. (1989), un enseignement explicite des stratégies de lecture est dirigé par l'enseignant et est planifié. Il se distingue d'un enseignement de la compréhension en lecture sur certains points. Par exemple, l'enseignement explicite des stratégies de lecture met l'accent sur les stratégies et il dirige l'attention de l'élève sur la

façon de comprendre un texte, alors que l'enseignement de la compréhension en lecture se concentre sur le contenu, les faits et les idées du texte. Les stratégies de lecture sont parfois abordées lors d'un enseignement de la compréhension en lecture, mais de manière plutôt informelle, sans être explicite. Aussi, selon Pressley, Wharton-McDonald, Allington, Collins Block, Morrow, Tracey, Baker, Brooks, Cronin, Nelson et Woo (2001), l'enseignement explicite des stratégies de lecture encourage les élèves à devenir autonomes. En effet, les enseignants adoptant cette approche s'attendent à ce que les élèves s'autorégulent. Ils leur enseignent donc à ne plus dépendre d'eux, mais plutôt à devenir indépendants et à contrôler leurs stratégies. Selon ces mêmes auteurs, il s'agit d'ailleurs d'une des caractéristiques des enseignants efficaces.

Les enseignants jouent un rôle important dans le développement des stratégies de lecture chez leurs élèves. En effet, les élèves ayant reçu un enseignement explicite des stratégies de lecture dans la classe sont plus susceptibles d'apprendre et d'appliquer les différentes stratégies correctement, ce qui engendre de meilleures performances sur le plan scolaire (Arabsolghar et Elkins, 2001).

À cet égard, plusieurs chercheurs ont ressorti les caractéristiques d'un enseignement explicite des stratégies de lecture efficace. D'abord, selon Cunningham et collab. (1989), pour être efficace, l'enseignement explicite des stratégies de lecture doit engendrer des réussites chez les élèves. Pour ce faire, il est important de leur fournir des textes d'un niveau qui leur est accessible plutôt qu'une tâche trop difficile. De plus, pour engendrer des résultats optimaux, l'enseignement explicite des stratégies de lecture doit engager les élèves avant, pendant et après l'activité (Dignath et Büttner, 2008). D'après Cunningham et collab. (1989), la préparation des élèves avant la lecture est aussi importante que les activités après la lecture. De ce fait, l'enseignement de la stratégie doit se réaliser avant de demander aux élèves de l'appliquer. Enfin, selon Klinger, Vaughn et Boardman (2007), les programmes efficaces d'enseignement explicite des stratégies de lecture comportent les caractéristiques suivantes : ils a) présentent aux élèves comment gérer leur compréhension à l'aide de différentes procédures ; b) font appel à l'utilisation d'apprentissage coopératif lors des pratiques guidées ; c) fournissent aux élèves des organisateurs graphiques et sémantiques ; d) procurent aux élèves du support avec la présentation de la structure des textes, donnent une rétroaction aux élèves et donnent l'opportunité aux élèves de poser et de répondre à leurs questions sur les textes ; e) enseignent aux élèves à dégager les idées importantes de leurs lectures et à les résumer et

f) enseignent aux élèves à combiner les différentes stratégies. D'ailleurs, ce dernier constat est repris par Duffy (2003) qui stipule que lors de l'enseignement explicite des stratégies de lecture, les enseignants doivent informer leurs élèves que, ultimement, les stratégies sont combinées ensemble et utilisées conjointement, plutôt que de manière isolée. Aussi, selon Dignath et Büttner (2008), les études dont les tailles de l'effet sont les plus élevées comprennent une intervention qui porte non seulement sur l'enseignement des différentes stratégies cognitives, mais aussi sur l'enseignement de la combinaison de plusieurs types de stratégies. La stratégie doit aussi être réinvestie ultérieurement, en situation réelle de lecture et durant toute la journée, lors de différentes tâches de lecture, et ce, dans différentes matières (Scharlach, 2008 ; Taboada, Tonks, Wigfield et Guthrie, 2008 ; Dignath et Büttner, 2008). Par ailleurs, les stratégies de lecture introduites avec les textes authentiques et signifiants procurent aux élèves une meilleure compréhension de ce qu'ils lisent. De ce fait, cette meilleure compréhension conduit à une meilleure satisfaction de l'expérience de littératie chez les élèves et, ainsi, à un intérêt plus marqué envers la lecture (Baumann, Hooten et White, 1999). Enfin, puisqu'il comprend un certain nombre d'étapes précises, maîtriser l'enseignement explicite des stratégies de lecture est complexe et demande plusieurs années de pratique (Brown, Pressley, Van Meter et Shuder, 1996).

2.3.4.2 Étapes de l'enseignement explicite d'une stratégie de lecture

Puisque cette recherche vise à implanter un programme d'enseignement explicite des stratégies de lecture, il est important de définir les principales étapes de cette méthode d'enseignement. Les écrits qui seront présentés ont inspiré le déroulement de l'expérimentation.

D'abord, avant d'enseigner une stratégie de lecture, il est primordial d'arrêter son choix sur une stratégie à travailler. Cunningham et collab. (1989) suggèrent d'enseigner de une à deux stratégies de lecture par semaine. Toujours selon Cunningham et collab. (1989), les différentes leçons doivent s'étaler sur une semaine pour être efficaces. Aussi, elles contiennent sept étapes importantes : 1) l'introduction à la stratégie, 2) la présentation du contexte et du vocabulaire, 3) la présentation de l'intention de lecture, 4) la vérification de la compréhension durant la lecture, 5) le retour sur l'intention de lecture, 6)

l'élaboration de réponses additionnelles et 7) le retour sur la stratégie de lecture. Les étapes 1 à 3 ont lieu avant la lecture, 4, pendant la lecture et 5 à 7, après la lecture.

Lors de la première étape, l'enseignant présente la définition de la stratégie, son utilité, les moments propices à l'utilisation de cette stratégie et comment l'utiliser correctement. En effet, selon Dignath et Büttner (2008), l'enseignement des stratégies doit comporter l'enseignement du quoi, du comment, du quand et du pourquoi appliquer les différentes stratégies, ce qui correspond aux connaissances déclaratives, procédurales et conditionnelles des stratégies (Tardif, 1992). Hayes (1991) décrit plus précisément chacun de ces éléments. Selon lui, l'enseignant doit d'abord informer les élèves de la stratégie qui sera enseignée (quoi). Lors de cette étape, l'enseignant donne une courte description de la stratégie ainsi qu'un exemple. Ensuite, l'enseignant explique aux élèves pourquoi la stratégie est importante et comment l'acquisition de cette stratégie les aidera à devenir de meilleurs lecteurs (pourquoi). Puis, l'enseignant présente comment utiliser cette stratégie à l'aide d'explications directes et de modelage (comment). Enfin, l'enseignant présente les connaissances conditionnelles à l'utilisation de cette stratégie, c'est-à-dire dans quels contextes la stratégie doit (et ne doit pas) être employée ainsi que comment vérifier sa bonne utilisation (quand). En somme, l'enseignant, à cette étape, assume le rôle de formateur en démontrant la stratégie et verbalise comment l'employer. Lors de la démonstration, il choisit des passages courts et simples. Ainsi, les élèves se concentrent sur la stratégie plutôt que sur le contenu du passage. Enfin, selon Baumann, Hooten et White (1999), seulement 20 % du temps de la leçon devrait être accordé à cette étape, le reste de la séance étant alloué à l'exercice de la stratégie.

La présentation du contexte et du vocabulaire, la deuxième étape, doit être également planifiée avant la leçon. L'enseignant doit choisir les mots dont la compréhension est nécessaire afin de répondre à l'intention de lecture. Les élèves en difficulté bénéficieront de cette étape puisque des études montrent que les élèves faibles ont peu de vocabulaire (Johnston, Barnes et Desrochers, 2008). Toutefois, selon Cunningham et collab. (1989), il est préférable d'enseigner moins de mots plus en profondeur que trop de mots de manière superficielle. Si possible, il est efficace d'utiliser les indices contextuels et morphologiques lors de la présentation des mots difficiles. Cet enseignement du sens contribuera à faciliter la compréhension du texte par les élèves et, ainsi, à engendrer du succès (Kirby, Desrochers, Roth et Lai, 2008 ; Johnston et collab., 2008).

Selon Cunningham et collab. (1989), une seule intention de lecture doit être déterminée par leçon. Elle doit refléter la compréhension de la stratégie introduite à la première étape. Cette troisième étape est primordiale pour diriger l'attention du lecteur et, ainsi, sélectionner les idées importantes.

L'étape de la vérification de la compréhension de la lecture est optionnelle et devrait être employée, selon Cunningham et collab. (1989) auprès des élèves en difficulté seulement. D'ailleurs, selon ces mêmes auteurs, interrompre les élèves durant leur lecture pour vérifier leur compréhension et leur fournir une aide additionnelle peut nuire à leur concentration. Ainsi, cette étape ne doit être effectuée qu'en cas de nécessité.

Le retour sur l'intention de lecture doit être mis en lien avec l'utilisation de la stratégie de lecture ciblée. Lors de cette étape, l'enseignant discute avec les élèves afin de déterminer s'ils ont bien répondu à leur objectif de départ et si l'utilisation de la stratégie a aidé ces derniers à répondre à l'intention de lecture. Les élèves ayant bien exploité leur stratégie devraient avoir réussi à répondre à l'intention de lecture. Cette étape consiste en une objectivation des apprentissages réalisés.

Lors de l'élaboration de réponses additionnelles, l'enseignant peut faire un retour affectif sur la lecture avec ses élèves, aussi connu sous le nom d'appréciation d'œuvre littéraire (MELS, 2003). Il peut leur demander s'ils ont aimé ou non leur lecture et pourquoi. Il a également la possibilité de leur poser d'autres questions pour aller au-delà du texte, pour vérifier leur compréhension et pour démontrer les différentes perspectives pouvant être retenues à la suite de la lecture d'un passage. La révision du vocabulaire peut également être proposée à ce moment.

Finalement, lors du retour sur la stratégie de lecture, des activités d'enrichissement individuelles sont proposées aux élèves afin de revoir la stratégie, de favoriser son transfert dans divers contextes et situations et de donner une rétroaction personnelle à l'élève concernant la maîtrise de la stratégie exploitée lors de la leçon (Cunningham et collab., 1989 ; McTavish, 2008). Le retour sur les connaissances déclaratives, procédurales et conditionnelles doit également être effectué à cette étape.

2.4 Résumé des recherches antérieures sur le sujet

Toutes les étapes de l'enseignement explicite des stratégies de lecture ont pu être publiées à la suite de la réalisation de plusieurs études portant sur le sujet, qui ont d'ailleurs été au cœur de la recherche en lecture, tel qu'annoncé précédemment, à compter des années 1970. Par la suite, ce sujet très en vogue a laissé place à d'autres approches. Depuis peu, l'enseignement explicite des stratégies de lecture a recommencé à attirer l'attention des chercheurs (Van Keer et Verghaeghe, 2005). D'ailleurs, enseigner la compréhension en lecture, en utilisant les stratégies de compréhension en lecture, est même prescrit à l'intérieur de certains documents ministériels aux États-Unis (Hilden et Pressley, 2007).

Parmi ces recherches, plusieurs d'entre elles ont mis en évidence le lien étroit entre l'utilisation de stratégies de lecture et la compréhension en lecture (Taboada, Tonks, Wigfield et Guthrie, 2008). En effet, tel que précédemment mentionné, selon plusieurs études, un bon lecteur, contrairement au lecteur débutant et au mauvais lecteur, maîtrise un large éventail de stratégies l'aidant à remédier à ses obstacles de compréhension (Van Keer, 2004 ; McTavish, 2008 ; Arabsolghar et Elkins, 2001 ; Van Keer et Verghaeghe, 2005 ; Van der Shoot et collab., 2008 ; Scharlach, 2008 ; Zimmerman et Martinez Pons, 1986). De plus, les bons lecteurs sélectionnent et appliquent les stratégies adéquates pour comprendre divers types de textes, pour acquérir de nouvelles connaissances et pour évaluer et ajuster leur compréhension (Johnston et collab., 2008 ; Arabsolghar et Elkins, 2001). D'ailleurs, selon Hilden et Pressley (2007), les lecteurs compétents utilisent des stratégies avant, pendant et après la lecture. En effet, ils effectuent des prédictions sur le contenu du texte à partir de leurs connaissances antérieures, ils se posent des questions et cherchent leurs réponses durant leur lecture, ils effectuent des inférences, se construisent des images mentales du texte, cherchent à comprendre lorsqu'ils sont confus et résument leurs lectures.

Ainsi, d'après Van Keer (2004), l'enseignement explicite des stratégies de lecture est une technique d'enseignement réalisable et utile pour enseigner aux élèves comment les appliquer efficacement, dans divers contextes. L'enseignement des stratégies de lecture serait aussi efficace (Scharlach, 2008), particulièrement auprès des lecteurs faibles, puisqu'il réduirait la surcharge de la mémoire de travail (Johnston et collab., 2008). L'enseignement des stratégies de lecture engendrerait aussi un meilleur sentiment d'auto-

efficacité chez les élèves et, ainsi, conduirait à des succès en lecture (Guthrie et collab, 2004 ; Alexander, Graham et Harris, 1998).

D'autre part, il faut savoir qu'un entraînement d'une durée d'un mois ou deux produit des améliorations remarquables dans l'utilisation des différentes stratégies, mais peu d'améliorations significatives lors de l'administration de tests standardisés (Brown, Pressley, Van Meter et Shuder, 1996). D'ailleurs, selon cette même recherche, les effets d'une telle intervention ne sont perceptibles qu'à long terme, ce qui indique que, au minimum, la durée de l'intervention doit être d'un semestre. Ainsi, il est préférable de se concentrer sur l'enseignement d'un petit répertoire de stratégies et de suivre le modèle de l'enseignement explicite lors de l'enseignement des stratégies de lecture, comprenant du modelage et de la pratique guidée (Brown, Pressley, Van Meter et Shuder, 1996). Hilden et Pressley (2007), ont d'ailleurs démontré qu'une intervention en enseignement explicite des stratégies de lecture, échelonnée sur une période d'un semestre, peut produire de larges gains en compréhension chez les élèves, qui peuvent être détectés dans les tests de lecture standardisés.

Voici maintenant, plus en profondeur, le résumé de quelques études scientifiques ayant contribué, au cours des dernières années, à alimenter les connaissances sur les effets de l'enseignement explicite des stratégies de lecture. La description plus poussée de ces études est appropriée puisqu'elle montre la pertinence de l'approche tout en indiquant des détails sur les contextes de réalisation, ce qui a contribué à inspirer l'intervention prodiguée dans les classes dans le cas de ce projet de recherche. Chacune de ces études est d'abord présentée, puis critiquée. À la fin de cette recension d'écrits est également présenté un tableau récapitulatif des recherches.

2.4.1 Étude de Baumann, Hooten et White (1999)

Cette étude qualitative porte sur un projet de recherche mené par deux enseignants de cinquième année du primaire aux États-Unis. Ce projet impliquait l'enseignement des stratégies de lecture à partir de la littérature jeunesse. Les deux questions de recherche sont : a) L'intervention implantée dans les classes apporte-t-elle des différences sur le plan des apprentissages? et b) Quelle est, à la suite de l'implantation de l'intervention, l'attitude des élèves envers la lecture et la littérature?

Quarante-deux (42) leçons, organisées en trois phases (initiation aux stratégies, expansion des stratégies et raffinement des leçons) et portant sur l'enseignement des stratégies de lecture, ont été préparées et implantées dans les deux classes. Chaque leçon comportait l'explication de la stratégie, un modelage de la stratégie, une pratique guidée et une pratique autonome de la stratégie, le tout à partir de la littérature jeunesse. Des rappels des stratégies enseignées étaient également prévus au programme ainsi que de l'enseignement non planifié des stratégies de lecture, lorsque le contexte le permettait. L'intervention s'est étalée sur une période de dix-sept (17) semaines. Environ 20 % du temps de la leçon était consacré à l'enseignement comme tel des stratégies. Ainsi, pour chaque période d'une durée d'une heure, vingt minutes étaient consacrées à l'explicitation et au modelage. Le reste du temps était consacré à la lecture, les échanges, l'analyse, l'appréciation des œuvres et la réponse à des questions de compréhension.

Les plans de leçons, le journal de l'enseignant et des élèves, les résumés produits par les élèves, les sondages complétés portant sur les attitudes envers la lecture des élèves, les comptes-rendus de réunions et le verbatim des entrevues effectuées auprès des sujets ont été utiles à l'analyse des données. La méthode de l'analyse de contenu a été sélectionnée pour l'analyse et l'interprétation des résultats. En effet, les données ont été compilées, codées, examinées puis vérifiées.

Les réponses aux questions de recherche ont été obtenues et suggèrent la poursuite du projet. En effet, les élèves ont appris les stratégies enseignées et ils ont transféré leurs nouvelles habiletés à d'autres situations de lecture. En ce qui concerne l'attitude envers la lecture, les élèves, à la fin du projet, lisaient davantage et ils démontraient une meilleure appréciation globale des livres et de la littérature. Finalement, dédier 20 % du temps de la leçon à l'enseignement explicite des stratégies de lecture est, selon eux, suffisant pour améliorer les habiletés des élèves.

La principale limite de cette étude est le nombre de classes (2), qui est faible. Cette limite contribue à alimenter le questionnement à savoir si les résultats peuvent être généralisables aux autres élèves, particulièrement aux francophones du Québec. Aussi, la méthodologie gagnerait à être plus détaillée. En effet, après la lecture de cet article, beaucoup de questions demeurent, par exemple : quelles sont les stratégies de lecture qui ont été travaillées durant les dix-sept semaines ?

Enfin, il est à retenir de cet article que l'enseignement des stratégies de lecture semble être un bon moyen d'améliorer les habiletés des élèves et que l'enseignement à partir de la littérature jeunesse contribuerait à motiver les élèves sur le plan de leurs apprentissages.

2.4.2 Étude de Van Keer (2004)

L'étude de Van Keer (2004) examine les effets sur la réussite en lecture d'un enseignement explicite des stratégies de lecture, suivi par a) une pratique guidée de la stratégie en grand groupe, b) un enseignement réciproque avec des pairs du même âge et c) des activités de tutorat par les pairs avec des élèves plus âgés.

Les sujets sont vingt-deux (22) enseignants de cinquième année ainsi que leurs 454 élèves. Ils proviennent de dix-neuf (19) écoles différentes de la Belgique. Les écoles sont situées dans un milieu socio-économique moyen. Les élèves sont de niveaux de compétences différents et sont âgés entre neuf et douze ans (moyenne de dix ans et cinq mois).

L'étude est de type quasi-expérimental, avec pré-test, post-test et mesure longitudinale. Il y a trois groupes expérimentaux (enseignement explicite des stratégies et pratique guidée en grand groupe (STRAT), enseignement explicite des stratégies et enseignement réciproque avec pairs du même âge (STRAT + SA) et enseignement explicite des stratégies et tutorat par des pairs plus vieux (STRAT + CA)). Un groupe contrôle fait également partie du devis de cette étude. Les interventions sont implantées durant une l'année scolaire 1999-2000. La mesure longitudinale, pour sa part, est prise en décembre 2000. L'attribution des différentes conditions se fait de manière aléatoire.

Les assistants de recherche, lors de l'intervention, ont soutenu les enseignants dans l'implantation des différents programmes afin de s'assurer de l'implantation fidèle de ces derniers, mais ce sont les enseignants qui sont intervenus directement auprès des élèves. Des observations régulières ont également eu lieu dans les classes afin de s'assurer de la fidélité des interventions. Aussi, les enseignants ont reçu un manuel élaboré contenant tout le matériel nécessaire à l'intervention. Des réunions mensuelles avec les enseignants, sous forme de discussions, ont été organisées. Elles avaient pour but d'expliquer aux enseignants, entre autres, comment utiliser le matériel de manière appropriée. Le manuel

comprenait a) une description des buts de la recherche et de l'organisation de l'intervention, b) des scénarios de leçons décrivant les objectifs, le matériel nécessaire, les interventions à effectuer et les phases de chaque leçon et c) du matériel supplémentaire pour les élèves, incluant des aide-mémoire et des tâches de lecture. Les aide-mémoire comprenaient une explication étape par étape de l'utilisation de la stratégie ainsi que les questions à se poser lorsqu'ils appliquaient la stratégie. Le manuel a été développé par l'auteur de cet article et a été inspiré des résultats obtenus dans le cadre des plus récentes recherches. Grâce au manuel, les enseignants n'avaient pas besoin de développer du matériel additionnel, mais ils étaient libres de le faire. Les textes sélectionnés provenaient de la littérature jeunesse, étaient courants et littéraires et correspondaient au niveau et aux intérêts des élèves de leur âge. L'intervention remplaçait ce qui se faisait normalement en classe en lecture.

Lors de chacune des leçons, l'enseignant présentait, expliquait, et modelait la stratégie. Il verbalisait pourquoi, comment et quand utiliser la stratégie, ce qui correspond aux connaissances déclaratives, procédurales et conditionnelles (Tardif, 1992). Par la suite avait lieu une phase de pratique, dans laquelle les élèves, avec l'aide de l'enseignant, pratiquaient l'utilisation de la stratégie ainsi que son interaction avec les autres stratégies. Enfin, on demandait aux élèves d'utiliser la stratégie de manière autonome.

Certaines stratégies ont été particulièrement ciblées lors de l'intervention, puisque les recherches démontrent qu'enseigner un trop grand nombre de stratégies simultanément ne donne pas d'effets positifs observables. Les six stratégies suivantes ont donc été sélectionnées : a) activation des connaissances antérieures et prédiction sur le sujet du texte, b) élaboration de prédictions et vérification de ces dernières, c) distinction des idées principales et des idées secondaires, d) compréhension des différents mots et expressions, e) compréhension des passages et phrases difficiles et f) classification des différents genres de textes et ajustement de sa lecture en fonction de ces derniers.

Pour vérifier le niveau en lecture des élèves, on a utilisé le *Dutch standardized and IRT-modelled test battery « Toetsen Begrijpend Lezen » of Staphorsius and Krom*, qui est une évaluation de compréhension en lecture. Les trois tests (avant l'intervention, après l'intervention et mesure longitudinale) étaient de niveaux différents (4^e, 5^e et 6^e année) et comprenaient 50 choix de réponses en tout par élève par test. Par la suite, les élèves se

sont vus attribuer un score d'habileté entre 0 et 100. Les coefficients de Cronbach (α) indiquant la fidélité des instruments correspondent à des valeurs entre 0,66 et 0,81.

Des analyses multi-niveaux ont été effectuées pour éviter les biais liés aux groupes. Les analyses permettent de constater que 12 % de la variance entre les résultats est attribuable aux différences entre les élèves, 55 % aux élèves selon leur classe et 33 % aux moments de mesure. De plus, les analyses révèlent que les groupes enseignement explicite des stratégies et pratique guidée (STRAT) et enseignement explicite des stratégies avec tutorat par les pairs (STRAT + CA) ont fait des progrès significatifs comparativement aux groupes contrôles. Des tailles de l'effet respectives de 0,31 et de 0,36 écart-type sont constatées. Du pré-test à la rétention (follow-up) une taille de l'effet de 0,46 écart-type est remarquée pour le groupe STRAT. Toutefois, la différence entre le post-test et la mesure longitudinale n'est pas significative, ce qui implique qu'une intervention à plus long terme est nécessaire pour obtenir de meilleurs résultats. Aucune différence n'est remarquée entre les groupes STRAT + SA et le groupe contrôle aux divers moments de l'étude, ce qui surprend les chercheurs.

La conclusion de cette étude est que les conditions d'enseignement explicite des stratégies de lecture suivi de pratique guidée (STRAT) et d'enseignement explicite des stratégies de lecture suivi d'enseignement réciproque par des pairs plus âgés (STRAT + CA) consistent en des interventions facilement réalisables qui peuvent engendrer le succès chez les élèves de cinquième année. En ajout à l'article de Baumann, Hooten et White (1999), cet article précise que les effets remarqués seraient attribuables à l'enseignement de différentes stratégies, à l'enseignement systématique et intensif, au transfert graduel de responsabilité dans l'application de la stratégie de l'enseignant à l'élève, à la présentation du manuel d'accompagnement et au support fourni aux enseignants avant et pendant l'intervention.

Lors de cette recherche, l'intervention est réalisée dans une classe d'élèves plus jeunes que la population ciblée pour ce mémoire. De plus, le programme remplace complètement ce qui se fait normalement en classe et n'est pas seulement un ajout à l'enseignement régulier prodigué en classe, comme il le sera dans la cadre de cette présente recherche. Il sera intéressant de comparer les résultats obtenus dans ce mémoire à cette recherche qui est légèrement différente sur le plan méthodologique.

2.4.3 Étude de Guthrie, Wigfield, Barbosa, Perencevich, Taboada, Davis, Scafiddi et Tonks (2004)

Cette recherche, menée aux États-Unis, porte sur les effets d'une intervention explicite des stratégies de lecture jumelée à un support motivationnel auprès d'élèves de troisième année du primaire. Le programme d'intervention comporte cinq pratiques motivationnelles ainsi que six stratégies cognitives en lien avec la compréhension en lecture.

Trois différentes conditions sont déterminées par la recherche. La première condition est nommée CORI (« Concept-Oriented Reading Instruction ». Cette dernière est formée d'élèves et d'enseignant suivant un programme particulier jumelant l'enseignement de stratégies de lecture à l'inclusion de thématiques, et d'activités favorisant la motivation. La deuxième condition est nommée SI, qui correspond à des classes suivant un programme d'enseignement explicite des stratégies de lecture traditionnel (SI, « strategy instruction »). Enfin, un groupe contrôle, sans intervention particulière, nommé TI (« traditional instruction »), fait partie du devis de recherche. Un total de dix-neuf (19) classes fait partie de la recherche.

Un devis quasi-expérimental avec pré-test et post-test et groupes équivalents a été utilisé dans le cadre de cette étude. Les enseignants du groupe CORI ont reçu une formation sur leur programme d'intervention (CORI) durant dix (10) ateliers et les enseignants du groupe SI ont reçu une formation sur l'enseignement explicite des stratégies de lecture, durant cinq (5) ateliers. Plusieurs instruments de mesure ont été utilisés pour évaluer la motivation des élèves et leur utilisation des stratégies de lecture. Pour évaluer la compréhension en lecture, le *Gates-MacGinitie Reading Comprehension Test* a été administré aux élèves.

Dans le programme d'intervention, qui a duré douze (12) semaines, soit de septembre 2001 à décembre 2001, les stratégies de lecture suivantes ont été travaillées : activation des connaissances antérieures, formulation de questions, résumé du texte, recherche de l'information, organisation de l'information, repérage des structures des textes et gestion des pertes de compréhension. Les séances duraient environ une heure trente minutes chacune. Pendant les six premières semaines, les stratégies ont été présentées aux élèves

une à la fois et pendant les six dernières semaines, c'est l'interaction entre les différentes stratégies qui a été travaillée. Lors de la présentation de la stratégie, les explications du « quoi », « comment », « pourquoi » et « quand » de la stratégie étaient présentées aux élèves. Le tout était suivi par un modelage de la stratégie, une pratique guidée et une pratique autonome.

Des analyses de variance ont été effectuées pour comparer les divers groupes. Les résultats démontrent que les élèves des groupes CORI performant, de manière statistiquement significative, mieux que les deux autres groupes sur les plans de la compréhension en lecture, de la motivation en lecture et de l'utilisation des stratégies de lecture. En ce qui a trait aux résultats obtenus au test de compréhension en lecture lors du post-test, ces analyses révèlent des différences significatives entre le groupe CORI et le groupe TI ($F = 8,69$, $p < 0,04$) ainsi qu'entre le groupe CORI et le groupe SI ($F = 5,56$, $p < 0,05$).

La principale limite de cette étude est que l'intervention a été menée auprès d'un petit échantillon d'élèves de troisième année seulement. En ce qui concerne les pistes de recherches ultérieures, les chercheurs encouragent la poursuite de recherches sur les programmes d'enseignement explicite de plusieurs stratégies de lecture à partir d'activités intégratrices liées à la motivation des élèves.

Enfin, cette recherche ajoute aux recherches précédemment recensées qu'il ne faut pas oublier l'aspect signifiant et motivant pour les élèves lorsque vient le temps de construire un programme d'enseignement explicite des stratégies de lecture, puisque ceci engendre des gains importants en compréhension en lecture chez les élèves.

2.4.4 Étude de Hilden et Pressley (2007)

Cette recherche qualitative vise à documenter l'expérience des enseignants lors de la participation d'un programme de développement professionnel portant sur l'enseignement transactionnel des stratégies de lecture. Ce modèle s'apparente à l'enseignement explicite des stratégies de lecture. Toutefois, une composante d'échange interactif entre l'enseignant et les élèves ainsi qu'entre les élèves est ajoutée.

Cinq (5) enseignants de cinquième année du Michigan ont participé activement à l'intervention, qui consistait en un programme de développement professionnel échelonné sur une période d'une année scolaire, soit d'octobre 2003 à avril 2004. Les chercheurs rencontraient les enseignants à toutes les quatre à six semaines. Durant ces rencontres, les différents aspects en jeu dans la compréhension en lecture étaient discutés et plusieurs stratégies de lecture étaient présentées : l'activation des connaissances antérieures, la visualisation d'images mentales, le résumé, la gestion de la compréhension, le questionnement, les prédictions et la prise en compte de la structure du texte. En plus des rencontres, au début de l'année scolaire, les enseignants ont reçu des chercheurs deux ouvrages portant sur l'enseignement explicite des stratégies de lecture (Blachowicz et Ogle, 2002; Keene et Zimmermann, 1997). De plus, les enseignants étaient observés une fois par mois et, à la suite de ces observations, ils recevaient une rétroaction de leur enseignement.

En ce qui concerne les résultats, plusieurs défis et points positifs ressortent de cette intervention. D'abord, les principaux défis liés à l'implantation d'un tel programme sont discutés. À cet égard, les chercheurs suggèrent à quiconque voulant implanter un tel programme dans le futur de ne pas trop fournir d'informations nouvelles aux enseignants. Aussi, ils précisent que les enseignants sont généralement peu ouverts, à prime abord, à changer leur manière d'enseigner. De plus, ils trouvent difficile, étant donné la structure répétitive de la méthode d'enseignement explicite, de garder les élèves engagés et motivés durant plusieurs séances. Afin de contrer ce problème, les chercheurs suggèrent d'être créatifs, mais spécifient que cela demande de l'effort et du temps. D'autre part, les enseignants ont de la difficulté à enseigner les stratégies de manière explicite au début de l'intervention. Ils ont donc besoin d'accompagnement pour le réaliser adéquatement. De plus, il peut être difficile de trouver des textes appropriés, de niveaux assez complexes et motivants pour les élèves, qui seront utilisés lors des différentes séances. Pour résoudre ce problème, les enseignants ont utilisé des courts articles de magazines.

Le plus gros défi pour les enseignants était de générer un transfert des stratégies dans la pratique autonome des élèves. Selon les enseignants, plusieurs élèves favorisent la vitesse au détriment de la compréhension, c'est-à-dire qu'ils préfèrent lire rapidement le texte et se débarrasser de la tâche plutôt que de prendre le temps d'utiliser les stratégies appropriées pour comprendre ce dernier. Pour contrer ce problème, les chercheurs suggèrent de prendre le temps de s'assurer, lors de l'enseignement des stratégies, que les

élèves comprennent bien pourquoi ces stratégies sont importantes. Enfin, l'article suggère que l'intégration de cette technique d'enseignement est un long processus à maîtriser et que, pour que les enseignants y parviennent, ils doivent connaître eux-mêmes les stratégies qu'ils utilisent lorsqu'ils lisent. D'ailleurs, un des enseignants faisant partie de l'étude a précisé que maîtriser cette méthode d'enseignement demande au moins un an de travail.

En ce qui concerne les points positifs, les enseignants, à la suite de l'intervention, ont rapporté avoir changé leur enseignement de la compréhension en lecture et ont indiqué avoir amélioré leurs propres processus cognitifs. Des améliorations du comportement en lecture des élèves et de la flexibilité de leur utilisation des stratégies de lecture ont également été remarquées. Ainsi, les enseignants prétendent que cette technique est difficile à maîtriser, mais qu'elle en vaut l'effort. Enfin, les enseignants, en fin d'année, demandaient à leurs élèves de lire moins de livres différents, mais ils les exploraient plus en profondeur, c'est-à-dire qu'ils prenaient davantage de temps pour analyser, comparer, inférer, donner leur opinion, bref, à faire appel aux processus dits de haut niveau.

L'article se termine en rappelant que l'enseignement explicite des stratégies de lecture est un long processus à maîtriser et que, pour être bénéfique, il doit s'échelonner sur plusieurs années. Ainsi, plusieurs enseignants d'une même école doivent être formés pour engendrer de meilleurs succès chez les élèves. De plus, seulement les élèves bénéficiant de l'enseignement explicite des stratégies de lecture durant plusieurs années réussiront à intégrer l'utilisation de ces dernières.

Malgré sa principale limite, qui correspond au nombre restreint d'enseignants participant à l'étude, cet article est pertinent sur le plan scientifique puisqu'il apporte un nouveau regard sur l'enseignement explicite des stratégies de lecture. En effet, les entrevues menées en profondeur auprès des enseignants ont permis aux chercheurs de tirer les défis et points positifs liés à cette méthode d'enseignement. Leurs conclusions permettent donc à tous ceux qui désirent intégrer l'enseignement explicite des stratégies de lecture dans leur classe de prévoir ces obstacles et de mettre en pratique leurs suggestions.

2.4.5 Étude de Scharlach (2008)

Cette recherche porte sur le programme START (« Students and Teachers Actively Reading Text »), qui consiste en un programme d'enseignement explicite des stratégies de lecture, dans lequel l'enseignant fait du modelage à haute voix de huit stratégies de compréhension. Il répond au besoin urgent exprimé par les chercheurs d'améliorer les pratiques en enseignement de la lecture. Ce programme engage les élèves dans un processus d'utilisation des stratégies de lecture: chaque stratégie est d'abord présentée par l'enseignant, puis, graduellement, la responsabilité de la stratégie est transférée à l'élève qui, en fin d'apprentissage, l'applique de manière autonome.

Le but de cette étude est de déterminer l'efficacité d'un programme d'enseignement explicite des stratégies de lecture. Le projet a été réalisé dans cinq (5) classes de troisième année dans une école située aux États-Unis. Trois conditions étaient attribuées au hasard parmi les différents groupes : enseignement explicite des stratégies (ST) seulement, enseignement explicite des stratégies et transfert des apprentissages (START) et groupe contrôle. Les enseignants du groupe contrôle continuaient d'enseigner de manière dite traditionnelle, c'est-à-dire à partir de manuels. Dans les deux groupes expérimentaux, les huit stratégies (prédire, visualiser, faire des liens, se poser des questions, déterminer l'idée principale, résumer, vérifier ses prédictions et poser un jugement) étaient enseignées de manière explicite, du modelage à la pratique autonome. Les séances d'enseignement avaient lieu de trois à quatre fois par semaine, à raison de vingt (20) minutes par séance, pour un total de quarante (40) sessions à l'intérieur d'une période de cinq mois. Comparativement aux élèves du groupe ST, les élèves du groupe START remplissaient une fiche durant leurs périodes de lecture pour assurer le transfert des apprentissages et l'amélioration de leur métacognition.

Le devis était de type quasi-expérimental avec pré-test et post-test. Des questionnaires ont été administrés aux élèves avant et après l'intervention. Ces questionnaires évaluaient la compréhension en lecture des élèves (*Gates-MacGinitie Reading Comprehension Tests for Third Grade*), l'utilisation des stratégies de lecture et leur sentiment d'auto-efficacité.

Lors de l'analyse et l'interprétation des données, les élèves du groupe START se sont améliorés de manière significative en compréhension en lecture. Ils ont en moyenne, d'après les résultats obtenus au test, fait des gains de neuf (9) mois en compréhension en

lecture, comparativement à des gains de trois (3) mois pour le groupe ST et de un (1) mois pour le groupe contrôle. Ceci démontre que l'utilisation de la fiche de lecture pour assurer le transfert des apprentissages est primordiale pour engendrer des gains en compréhension chez les élèves. De plus, les élèves faibles comme les élèves forts ont démontré des améliorations significatives sur le plan de la lecture (respectivement de six mois et de un an et quatre mois). En ce qui concerne l'attitude face à la lecture, la moyenne des élèves du groupe START s'est améliorée de manière significative. Ainsi, après avoir participé à ce programme, les élèves se sont perçus comme étant de meilleurs lecteurs. Aussi, lors de la question « Que faites-vous lorsque vous lisez ? », les réponses des élèves du groupe START au post-test étaient plus complètes, longues et spécifiques que celles des autres groupes. Enfin, des parents d'élèves du groupe START ont informé les enseignants que, à la suite de l'intervention, leurs enfants parlaient de stratégies à la maison, ce qui a été considéré comme un succès par les enseignants et les chercheurs impliqués dans ce projet.

Cette étude ajoute donc aux connaissances scientifiques de plusieurs manières. D'abord, cette étude confirme que l'enseignement explicite des stratégies de lecture est lié à l'amélioration en compréhension en lecture des élèves. En ajout aux études précédentes, cette étude annonce des améliorations significatives autant pour les élèves forts que pour les élèves faibles, ce qui rend cette méthode encore plus intéressante. D'autre part, cet article ajoute l'importance d'intégrer une fiche de lecture afin d'assurer un transfert des apprentissages. Ce transfert est d'ailleurs effectué jusqu'à la maison, contrairement aux études précédentes. Enfin, tout comme d'autres études présentées, cette recherche comporte un échantillon très petit. Il est enfin à noter que le niveau des élèves est différent de celui ciblé pour la présente recherche.

2.4.6 Étude de Dignath et Büttner (2008)

La dernière étude retenue n'est pas de type quasi-expérimental comme les autres, mais elle est plutôt une méta-analyse. Cette dernière porte sur une recension de quarante-neuf (49) études menées auprès d'élèves du primaire et de trente-cinq (35) études menées auprès d'élèves du secondaire portant sur l'enseignement de la métacognition en général. L'objectif de cette recherche est d'examiner l'impact des programmes d'enseignement des stratégies destinés aux élèves du primaire et du secondaire sous les angles, entre

autres, des caractéristiques du programme d'intervention, de la méthodologie employée lors des études (instruments d'évaluation, taille de l'échantillon) et de la matière dans laquelle le programme a été enseigné (français, mathématiques).

Les résultats démontrent qu'un enseignement de l'autorégulation est bénéfique pour les élèves du primaire et du secondaire. La moyenne du nombre de sessions d'intervention s'élève à vingt (20), avec une étendue de quatre-vingt-huit (88), soit de deux (2) à quatre-vingt-dix (90). En tout, 357 tailles de l'effet sont analysées. La valeur de la taille de l'effet moyenne relevée pour toutes les études est de 0,69 et la taille de l'effet relevée pour les études menées en lecture, au primaire, est de 0,44. De plus, les résultats démontrent que les valeurs des tailles de l'effet sont plus élevées lorsque ce sont les chercheurs qui interviennent dans les classes plutôt que les enseignants réguliers.

L'article se termine en précisant que le prochain défi des chercheurs est de déterminer de quelle manière les programmes d'enseignement des stratégies peuvent être implantés de manière efficace dans les écoles.

La principale limite de cette étude est qu'on ne présente pas les différentes stratégies qui sont enseignées selon les études. Aussi, les études menées auprès d'élèves en difficulté ou auprès d'élèves forts ne sont pas recensées. Enfin, des études de différentes qualités sont présentées. Ainsi, les résultats obtenus sont à valider dans le cadre de recherches futures.

En somme, cette recherche est surtout intéressante parce qu'elle confirme que l'enseignement des stratégies de lecture est lié à l'amélioration du rendement en compréhension en lecture. De plus, elle soumet des statistiques moyennes associées au rendement des élèves à la suite de l'implantation des programmes d'enseignement des stratégies de lecture. Ainsi, les résultats obtenus dans le cadre de ce mémoire pourront être comparés avec ceux de cette méta-analyse.

2.5 Synthèse des études menées sur l'enseignement explicite des stratégies de lecture ainsi que sur les stratégies de lecture

Le tableau 2.2 présente un résumé des études précédemment décrites. Les chercheurs, l'année de la publication de l'article, les stratégies enseignées, le niveau scolaire des

élèves participants, la taille de l'échantillon, la durée de l'intervention, les principaux résultats, les implications ainsi que les limites y sont présentés.

De ces études, il est à retenir principalement que l'enseignement explicite des stratégies de lecture est lié à l'amélioration de la compréhension en lecture, et ce, autant pour les élèves faibles que pour les élèves forts. Selon Baumann, Hooten et White (1999) ainsi que selon Guthrie et collab. (2004), cette méthode d'enseignement, lorsqu'elle est basée sur la littérature jeunesse, peut également engendrer des gains sur le plan de la motivation à lire des élèves. Cette motivation serait d'ailleurs également, selon Scharlach (2008), liée au sentiment d'auto-efficacité des jeunes lecteurs : par l'enseignement explicite des stratégies de lecture, les élèves se sentiraient plus habiles pour comprendre les divers textes qui leur sont présentés, ce qui augmenterait leur motivation à lire.

D'autre part, plusieurs aspects importants à inclure dans un programme d'enseignement explicite des stratégies de lecture ressortent des différentes recherches. D'abord, il semble important d'accompagner les enseignants, entre autres par la présentation de guides et manuels sur cette méthode d'enseignement et par l'organisation de rencontres mensuelles avec les pédagogues (Van Keer, 2004 ; Hilden et Pressley, 2007). Aussi, en ce qui concerne les séances d'intervention comme tel, il ne faut pas surcharger les élèves et les enseignants par la présentation d'un trop grand nombre de stratégies à la fois (Van Keer, 2004 ; Hilden et Pressley, 2007) et l'utilisation d'une fiche de lecture suite aux activités semble importante afin d'assurer un transfert des apprentissages (Scharlach, 2008). De plus, un cinquième (20 %) du temps total des activités devrait être consacré à la présentation plus magistrale de l'activité, mettant une importance sur les connaissances déclaratives, procédurales et conditionnelles des différentes stratégies (Baumann, Hooten et White, 1999) et une moyenne de vingt sessions d'intervention semble être idéal pour engendrer des gains chez les élèves (Dignath et Büttner, 2008).

Enfin, malheureusement, toutes les études recensées se sont déroulées aux États-Unis ou dans un pays autre que le Canada, où la langue d'enseignement est majoritairement l'anglais. Comme les langues anglaise et française comportent certaines divergences, les comportements en lecture des élèves ne sont pas toujours semblables. Ainsi, les conclusions tirées de ces études ne sont pas nécessairement généralisables pour les élèves québécois. C'est d'ailleurs pourquoi il est important d'effectuer une recherche impliquant ces derniers. D'autre part, aucune de ces études ne s'est déroulée exclusivement dans un

milieu à risque, soit un milieu défavorisé et une seule étude a comparé l'amélioration des élèves forts avec celle des élèves faibles. La présente recherche permettra, à ces égards, de contribuer à la recherche en enseignement de la lecture.

Tableau 2.2 Résumé des dernières études portant sur l'enseignement des stratégies de lecture

Chercheurs	Baumann, Hooten et White	Van Keer	Guthrie, Wigfield, Barbosa, Perencevich, Taboada, Davis, Scaffidi et Tonks
Année	1999	2004	2004
Stratégies enseignées	Non spécifié	Act. conn. antérieures, prédictions, idées principales et secondaires, compr. des mots et expressions difficiles, compr. des phrases et passages difficiles, ajustement de sa lecture en fonction de la structure du texte	Act. conn. antérieures, formulation de questions, résumé, recherche d'informations, organisation de l'information, structure des histoires, gestion des pertes de compréhension
Niveau scolaire	5 ^e année du primaire	5 ^e année du primaire (entre 9 et 12 ans)	3 ^e année du primaire
Taille de l'échantillon	2 classes	22 enseignants et 454 élèves	19 classes
Durée de l'intervention	17 semaines	1 année scolaire	12 semaines
Résultats	Meilleure utilisation des stratégies, augmentation de la lecture et meilleure appréciation globale de la littérature par les élèves	Les groupes STRAT et STRAT + CA ont fait des progrès significatifs comparativement aux groupes contrôles	Les élèves du groupe CORI performant davantage que les autres sur les plans de la compréhension en lecture, de la motivation en lecture et de l'utilisation des stratégies de lecture
Implications	Enseigner les stratégies de lecture est un bon moyen pour aider les élèves à progresser en lecture	L'enseignement des stratégies de lecture suivi de pratique guidée ou de tutorat par les pairs est facilement réalisable et peut engendrer le succès en cinquième année	Importance d'intégrer les activités d'enseignement à l'intérieur de situations significatives et motivantes
Limites	Nombre de sujets, lieu de l'étude et méthodologie peu détaillée	Lieu de l'étude, remplacement de l'enseignement de la lecture et non ajout	Taille de l'échantillon, niveau des élèves, lieu de l'étude

Chercheurs	Hilden et Pressley	Scharlach	Dignath et Büttner
Année	2007	2008	2008
Stratégies enseignées	Act. conn. antérieures, imagerie mentale, résumé, gestion de la compréhension, questionnement, prédiction, prise en compte de la structure du texte	Prédire, visualiser, faire des liens, se poser des questions, déterminer l'idée principale, résumer, vérifier ses prédictions, porter un jugement	Recension de 84 études portant sur l'enseignement des stratégies en général
Niveau scolaire	5 ^e année du primaire	3 ^e année du primaire	49 de ces études ont été réalisées au primaire
Taille de l'échantillon	5 enseignants	5 classes	Variable
Durée de l'intervention	1 année scolaire	5 mois	Moyenne de 20 sessions, de 2 à 90 sessions selon les études
Résultats	Amélioration du comportement en lecture des élèves, plus de flexibilité et de variété dans le choix des stratégies de lecture	Gains significatifs en compréhension en lecture pour les groupes START et ST, améliorations significatives en lecture pour les élèves forts ainsi que pour les élèves faibles, meilleure attitude face à la lecture, transfert à la maison	Moyenne de la valeur de la taille de l'effet pour les études menées au primaire en lecture est de 0,44, meilleurs résultats lorsque l'intervenant est le chercheur
Implications	Important de guider les enseignants dans le processus, difficulté à garder les élèves motivés étant donné la structure répétitive du modèle, difficulté à engendrer un transfert, importance d'expliquer aux élèves le « pourquoi » des stratégies	Importance de l'utilisation d'une fiche de lecture	Enseignement de l'autorégulation est bénéfique pour les élèves du primaire et du secondaire
Limites	Lieu de l'étude, nombre de classes	Taille de l'échantillon, niveau des élèves, lieu de l'étude	Pas de présentation des différentes stratégies retenues, études de diverses qualités

2.6 Objectifs de recherche

Afin de contribuer aux écrits scientifiques exposés précédemment sur le sujet de l'enseignement explicite des stratégies de lecture, ce projet vise donc, de manière spécifique, à :

- 1) Déterminer les effets d'un enseignement explicite des stratégies de lecture sur l'utilisation des stratégies de lecture des élèves.
- 2) Déterminer l'impact d'un enseignement explicite des stratégies de lecture sur le rendement en lecture des élèves forts, moyens et faibles du troisième cycle du primaire.
- 3) Identifier les conditions minimales de soutien aux enseignants en enseignement explicite des stratégies de lecture afin d'engendrer un progrès significatif en compréhension en lecture auprès des élèves forts, moyens et faibles du troisième cycle du primaire :
 - a. Condition A : Aucune intervention spécifique (groupes 1 à 4)
 - b. Condition B : Document écrit et formation de base sur l'enseignement explicite des stratégies de lecture en début d'année (groupes 5 à 7)
 - c. Condition C : Document écrit, formation de base sur l'enseignement explicite des stratégies de lecture en début d'année et modelage en classe durant quinze semaines (groupe 8)

2.7 Hypothèses

Il est attendu que les élèves faisant partie des groupes des enseignants bénéficiant du maximum de soutien s'améliorent davantage en lecture et utilisent davantage les différentes stratégies de lecture que les élèves des groupes des enseignants recevant le moins de soutien. Ainsi, les élèves faisant partie du groupe ayant pour intervenants le chercheur et l'enseignant (groupe 8) devraient augmenter leur rendement global en lecture davantage que les autres groupes. Par la suite, les groupes dont les enseignants ont reçu une formation de base et un document d'accompagnement (groupes 5 à 7) devraient

présenter des différences significatives entre le pré-test et le post-test comparativement aux groupes contrôles. Enfin, il est attendu que les conditions minimales pour former adéquatement les enseignants à utiliser cette méthode au sein de leur classe soient la présentation d'un guide d'accompagnement ainsi qu'une formation en début d'année d'une heure sur le sujet (groupes 5 à 7).

2.8 Opérationnalisation des variables

Le rendement en lecture des élèves est établi à partir du score global, sur trente-deux (32) points, obtenu par chacun des élèves à la suite de la passation de l'*Examen diagnostique de lecture – niveau intermédiaire* (Armand et Sabourin, 1995). Ce score global peut également être décomposé en scores plus détaillés, correspondant aux différents processus de lecture (Giasson, 2003), soient les microprocessus, les processus d'intégration et les macro-processus. L'*Examen diagnostique de lecture - niveau intermédiaire* (Armand et Sabourin, 1995) propose la lecture d'un texte informatif suivi de questions portant sur les pluies acides. Une description plus précise de cet instrument est d'ailleurs proposée dans le chapitre portant sur la méthodologie de ce présent document.

À la suite de la proposition de Kelley (1939), « le groupe d'élèves forts est constitué de ceux qui ont obtenu un score total qui les situe dans la catégorie des 27 % supérieurs et le groupe faible dans la catégorie des 27 % inférieurs » (Laveault et Grégoire, 1997, p.231). Les autres élèves feront partie du groupe des élèves moyens.

L'utilisation des stratégies de lecture sera évaluée à partir des réponses auto rapportées par les élèves à un questionnaire portant sur leurs habitudes de lecture. Plus de détails concernant l'instrument seront également présentés dans la méthodologie de ce document.

Finalement, en ce qui concerne le soutien aux enseignants, l'amélioration des résultats des différents groupes sera comparée entre le groupe ayant pour intervenants le chercheur et l'enseignant, ce dernier ayant reçu un guide d'accompagnement et participé à une formation en début d'année (groupe 8), les groupes ayant pour intervenant des enseignants ayant reçu un guide d'accompagnement et ayant participé une formation de base seulement (groupes 5, 6 et 7) et les groupes témoins (groupes 1, 2, 3 et 4). Il est à

noter que tous ces groupes sont inscrits dans une classe de deuxième année du troisième cycle du primaire.

2.9 Synthèse

Avant de conclure le cadre théorique de cette recherche, de petites mises en garde soulevées par des chercheurs s'imposent pour tout intervenant scolaire ou personne intéressée par l'enseignement explicite des stratégies de lecture.

D'abord, l'enseignement explicite des stratégies de lecture est une méthode d'enseignement qui a avantage à être intégrée aux activités d'enseignement de la lecture. Ainsi, l'enseignement offert dans les classes du troisième cycle ne doit pas uniquement consister en un enseignement explicite des stratégies de lecture, mais il doit être combiné avec d'autres activités signifiantes, motivantes et jugées efficaces par la recherche. Par exemple, des cercles de lecture, des activités autour de la lecture d'un livre et des groupes de discussion peuvent être facilement intégrés aux activités d'enseignement de la lecture en classe. En effet, selon Dole, Brown et Trathen (1996), la motivation est une composante clé influençant le degré d'utilisation des stratégies de lecture par les élèves. Aussi, l'utilisation efficace des stratégies de lecture est un mélange de « skill » (habileté) et de « will » (vouloir) : posséder une seule de ces deux composantes n'engendre pas le succès puisque les lecteurs habiles savent comment choisir et utiliser adéquatement les stratégies et, en plus, ils choisissent d'investiguer les efforts nécessaires pour réussir. En somme, un enseignement diversifié et équilibré est un enseignement efficace et, dans tout programme en lecture, un environnement de classe inspirant est essentiel (Duffy, 2003).

De plus, plusieurs éléments autres que ceux liés à la planification de la situation d'enseignement et d'apprentissage influencent l'efficacité des enseignants. Pressley et collab. (2001) suggèrent d'ailleurs qu'un enseignement efficace comporte les caractéristiques suivantes : excellente gestion de classe de l'enseignant, environnement positif, renforçant et coopératif, enseignement équilibré, qui répond aux besoins des élèves, présence d'étayage, niveau de la tâche correspondant à la zone proximale de développement de l'enfant, encouragement de l'autorégulation, enseignement explicite des stratégies, accent sur la littérature, situations nombreuses et variées de lecture et d'écriture et lien étroit avec le curriculum scolaire.

Par ailleurs, les activités présentées doivent, tel que spécifié antérieurement, motiver les élèves. En effet, selon Guthrie et collab. (2004), l'acquisition des stratégies de lecture et de la compréhension en lecture demande beaucoup d'effort et de motivation. Ainsi, les élèves motivés veulent généralement comprendre le contenu des divers textes proposés et ils utilisent de bonnes stratégies de lecture. Pour augmenter l'intérêt des élèves durant les séances d'intervention, Guthrie et collab. (2004) suggèrent de présenter des buts d'apprentissage liés au contenu, d'offrir aux élèves des choix de textes, de réponses ou de partenaires et de faire travailler les élèves en collaboration.

Enfin, les principes définis par Duffy (2003) sont applicables à l'intervention qui sera présentée dans la prochaine section. Premièrement, ce ne sont pas tous les élèves qui ont besoin d'explications. En effet, les explications sont nécessaires surtout pour les élèves présentant des difficultés d'apprentissage. Deuxièmement, tel que mentionné précédemment, décider d'intégrer l'enseignement explicite des stratégies de lecture ne signifie pas abandonner les efforts de rendre la lecture utile et signifiante. Au contraire, l'enseignement explicite des stratégies de lecture devrait prendre place au sein d'un contexte d'expériences littéraires riches. Troisièmement, il ne faut pas oublier que le but de cette méthode d'enseignement est de rendre les élèves autonomes face à leur lecture. Pour atteindre ce but, les élèves doivent avoir l'opportunité de pratiquer les stratégies de lecture dans un contexte réel de lecture. Finalement, l'enseignant doit adapter et modifier les leçons présentées dans le guide selon les besoins des élèves et la situation de la classe. Ces derniers constats seront pris en compte dans la rédaction de ce mémoire ainsi que dans la présentation du guide d'accompagnement aux enseignants participants.

CHAPITRE 3

MÉTHODOLOGIE

Ce chapitre présente la méthodologie employée dans le cadre de cette recherche. D'abord, les sujets sont décrits. Par la suite, le déroulement des opérations ainsi que la description des instruments de mesure, visant à répondre aux questions de recherche, sont présentés. Finalement, la méthode d'analyse des résultats est identifiée.

3.1 Sujets

Les élèves de huit classes du troisième cycle du primaire ($n = 187$) ainsi que leurs enseignants ($n = 8$) sont les sujets de cette recherche quasi-expérimentale se déroulant sur deux années scolaires (2008-2010). Les enseignants, qui diffèrent durant les deux années, travaillent dans la même école et participent déjà à un projet de recherche (2007-2010) portant sur les pratiques d'enseignement de la lecture efficaces. Les classes sont situées dans un milieu rural et défavorisé, sur la Rive-Sud de Montréal, au Québec. Il est à noter qu'au Québec (Canada), l'ordre d'enseignement primaire est divisé en trois cycles, la deuxième année du troisième cycle étant majoritairement composée d'élèves de onze (11) à douze (12) ans qui complètent leur sixième et dernière année du primaire.

Ces groupes ont été sélectionnés à cause de leur proximité et car ils représentent bien des cas dits « extrêmes ». En effet, selon les indices de défavorisation attribués par le MELS, l'école dans laquelle se déroule la recherche présente un indice de défavorisation de 9, 10 étant le seuil le plus faible de pauvreté (MELS, 2008). Compte tenu des caractéristiques et des réalités sociales et économiques du milieu, la plupart des élèves qui fréquentent l'établissement scolaire sont peu motivés sur le plan scolaire et proviennent de familles faiblement scolarisées. Ainsi, l'importance de la scolarisation n'est généralement pas une

valeur véhiculée par le milieu familial. De ce fait, plusieurs élèves sont en situation d'échec scolaire.

Toutefois, il est à mentionner que cette école bénéficie du soutien financier de la stratégie d'intervention *Agir Autrement* (MELS, 2009). Ainsi, un orthopédagogue, engagé exclusivement pour le troisième cycle du primaire, assure le suivi des élèves en difficulté. Le tableau 3.1 présente, plus en détails, les caractéristiques des sujets.

Tableau 3.1 Distribution des sujets selon le groupe et le genre

GRUPE	CONDITION	GENRE MASCULIN	GENRE FÉMININ	TOTAL	%
1	Témoin	12	11	23	12,30
2	Témoin	13	11	24	12,83
3	Témoin	12	9	21	11,23
4	Témoin	11	9	20	10,70
5	STRAT	14	9	23	12,30
6	STRAT	13	13	26	13,90
7	STRAT	14	13	27	14,44
8	STRAT + CHERCHEUSE	10	13	23	12,30
Total		99	88	187	100,00*

* L'arrondissement des valeurs peut faire en sorte que la somme des pourcentages ne corresponde pas exactement aux totaux

3.2 Déroulement

3.2.1 Devis de recherche

Cette recherche quasi-expérimentale se déroule d'octobre 2008 à avril 2010. Le devis de recherche sélectionné est de type quasi-expérimental avec pré-test et post-test. En effet, huit groupes-classes (quatre par année durant deux ans) font partie de cette recherche : quatre groupes expérimentaux ($n = 4$), faisant partie de la cohorte 2009-2010 et quatre

groupes témoins ($n = 4$), de la cohorte 2008-2009. Des pré-tests et post-tests évaluant le rendement en lecture sont complétés par tous les groupes et, étant donné certaines contraintes externes, un questionnaire portant sur l'utilisation des stratégies de lecture est complété par les groupes expérimentaux seulement (STRAT et STRAT + CHERCHEUSE). Une description plus précise de ces instruments est présentée à la section 3.3 de ce mémoire.

Les enseignants des quatre groupes témoins (groupes 1 à 4) poursuivent leurs activités scolaires régulières, composées d'activités de lecture jugées efficaces par la recherche. En revanche, les enseignants des quatre groupes expérimentaux (groupes 5 à 8) reçoivent en 2009-2010 une formation en début d'année sur l'enseignement explicite des stratégies de lecture ainsi qu'un manuel d'accompagnement élaboré par la chercheuse. L'enseignement explicite des stratégies de lecture hebdomadaire est assumé, pour trois des groupes expérimentaux (STRAT), par les titulaires des classes. Ainsi, les enseignants sont libres de proposer à leurs élèves les activités de leur choix et/ou de les adapter en fonction de leur groupe. L'intervention hebdomadaire d'enseignement explicite des stratégies de lecture est toutefois animée par la chercheuse pour le quatrième groupe expérimental (STRAT + CHERCHEUSE). Les enseignants sont également invités à poursuivre le travail sur la stratégie vedette de la semaine (voir tableau 3.2) durant les autres périodes faisant appel à la lecture.

L'intervention, pour tous les groupes, est un ajout à ce que font habituellement les enseignants et ne remplace pas complètement l'enseignement habituellement prodigué en lecture et en écriture. Afin de contrôler les pratiques des enseignants et de mieux interpréter les résultats, des observations mensuelles sont effectuées en classe par des assistantes de recherche formées et habituées de travailler avec cet instrument. De plus, des entrevues en fin d'année sont réalisées par un autre membre de l'équipe de recherche. Toutefois, les résultats obtenus par les observations mensuelles et les entrevues ne font pas l'objet de ce mémoire de maîtrise.

3.2.2 Soutien aux enseignants

Tous les enseignants des groupes expérimentaux reçoivent une formation sur l'EESL en septembre d'une durée d'une heure ainsi qu'un guide d'accompagnement élaboré par la

chercheuse. Lors de la formation en début d'année, la chercheuse présente le modèle de l'enseignement explicite tel que défini dans le cadre théorique de ce mémoire ainsi que les stratégies qui ont été retenues. Le guide, pour sa part, contient de manière allégée les principaux éléments à retenir à propos de l'enseignement explicite ainsi qu'une planification hebdomadaire d'activités favorisant le développement des stratégies de lecture par les élèves. Un exemple de planification est d'ailleurs présenté en Appendice D.

Les trois conditions distinctes (groupe témoin, groupe expérimental avec animation par la chercheuse et groupe expérimental avec guide) permettent de répondre de manière spécifique au troisième objectif spécifique de cette recherche. En effet, elles permettent d'identifier quelles sont les conditions minimales de soutien à offrir aux enseignants (aucune intervention spécifique, distribution d'un guide de formation et une formation de base ou distribution d'un guide, formation de base et modelage en classe par la chercheuse) afin qu'ils réussissent à engendrer des progrès en lecture chez leurs élèves. De plus, les résultats obtenus lors de cette recherche contribuent à confirmer ou à infirmer les conclusions émises par Dignath et Büttner (2008), qui stipulent que les résultats des recherches dont l'intervention est menée par les chercheurs, ce qui correspond, dans le cadre de ce projet de recherche, à la condition du groupe 8 (STRAT + CHERCHEUSE), sont supérieurs que pour les groupes dont l'intervention est menée par les enseignants. Ils permettent également de contribuer aux connaissances sur le sujet puisque, selon Dignath et Büttner (2008), peu d'études sur les effets du soutien offert aux enseignants sur les stratégies cognitives sont retrouvées dans la recherche.

3.2.3 Description de l'intervention

Les interventions présentées proviennent des récents résultats de recherche et tiennent compte des principaux résultats présentés dans le cadre théorique de ce mémoire. Selon Dignath et Büttner (2008), il est essentiel que la méthodologie employée dans les recherches en éducation ait pour objectifs d'observer des résultats positifs dans le contexte le plus naturel possible et de permettre aux enseignants d'implanter les interventions menées lors du projet de recherche à long terme. De plus, l'intervention doit fournir des outils concrets pour les enseignants et doit les impliquer activement, ceci dans le but d'améliorer leurs pratiques éducatives. La méthodologie mise en place dans le cadre de ce projet de recherche répond donc à ces objectifs.

Comme il existe une multitude de stratégies de lecture, une sélection de ces dernières a été nécessaire pour réaliser une intervention réaliste se déroulant sur quelques mois seulement. Ce sont les principales stratégies énoncées dans le cadre théorique de ce document (p.26) qui seront utilisées dans le programme d'enseignement explicite des stratégies de lecture. Le tableau 3.2 présente, plus en détails, les stratégies qui ont été travaillées durant les quinze (15) semaines. Il est à noter que, initialement, plus d'activités étaient prévues au programme mais, étant donné un manque de temps et un changement de personnel enseignant, l'intervention a dû être écourtée.

Tableau 3.2 Planification annuelle de l'enseignement explicite des stratégies de lecture

Semaine du	Stratégie de lecture travaillée
5 oct	Je cherche des indices (survol) Je sais pourquoi je lis (intention de lecture)
12 -19 oct	J'identifie les idées importantes dans un texte narratif (idées principales)
26 oct	J'identifie les idées secondaires
2 nov	J'identifie la structure du texte narratif (prise en compte de la structure)
16 nov	Je rédige un résumé de ma lecture (résumé)
23-30 nov	J'identifie la structure d'un texte informatif (prise en compte de la structure)
10 février	Retour sur les stratégies J'identifie les référents et anaphores (référents)
17 février	Je comprends les phrases difficiles
8 février	Je comprends les mots difficiles – J'utilise le contexte
22 février	Je comprends les mots difficiles – Je cherche le mot de même famille
15 mars	Je comprends les mots difficiles – J'utilise un dictionnaire
22 mars	Je me pose des questions
12 avril	Je réagis au texte

Aussi, toutes les activités comprennent les trois phases de l'enseignement explicite (Weaver, 2002 ; Harris et Cooper, 1985), soit le modelage, la pratique guidée et la pratique autonome et les activités présentées sont élaborées à partir de la littérature jeunesse. Ce choix favorise le transfert des habiletés dans un autre contexte puisque, selon Baumann, Hooten et White (1999) le transfert des habiletés est facilité par l'utilisation d'un contexte signifiant considérant les besoins des apprenants. De plus, toutes les activités se terminent par la réflexion sur la stratégie travaillée à l'aide d'une fiche inspirée de Scharlach (2008). Un exemple de planification hebdomadaire est présenté en Appendice D.

3.3 Instruments

Afin d'évaluer les progrès des élèves, une évaluation en lecture (Armand et Sabourin, 1995) est administrée à tous les élèves avant et après l'intervention. Cet instrument s'appuie sur un texte informatif portant sur l'effet des pluies acides sur l'érable et le sapin. On demande aux élèves, à la suite de la lecture du texte, de répondre à un questionnaire écrit. Ce dernier vise à évaluer la maîtrise des microprocessus et des processus d'intégration (Giasson, 1990). Il comporte treize (13) items, dont onze (11) à réponses courtes et deux (2) à choix de réponses, d'une valeur de deux (2) points par item, pour un total de vingt-six (26) points. Aussi, afin d'évaluer les macroprocessus des élèves (Giasson, 1990), ces derniers doivent, en seconde partie, remettre en ordre différentes phrases en lien avec le texte ($n = 6$). Chaque item vaut un (1) point, pour un total de six (6) points. Le score global obtenu par les élèves, sur un total de trente-deux (32) points, est présenté également en pourcentages.

De plus, afin d'évaluer l'utilisation des différentes stratégies des élèves, une version traduite et adaptée de la *Classroom Modified Version of the Reading Strategy Use Scale* (Reutzel et Cooter, 2007) et du *MARSI : Metacognitive Awareness of Reading Strategies Inventory* (Mokhtari et Reichard, 2002), construite par la chercheuse, est remplie par tous les élèves des groupes expérimentaux avant et après l'intervention. Cet instrument, qui tient compte du vocabulaire employé au Québec et qui correspond à la réalité d'élèves de onze à douze ans, comporte vingt et un (21) items correspondant à des comportements en lecture. Chaque item est associé à une échelle à catégories successives en quatre points (toujours, presque toujours, parfois et jamais). Cet instrument a été choisi puisqu'il est

relativement court à administrer, parce qu'il est facile à utiliser pour les enseignants et parce qu'il donne de bonnes informations sur le profil stratégique de leurs élèves (Klinger, Vaughn et Boardman, 2007). Toutefois, tout comme les autres instruments de mesure à réponses auto rapportées, il est important, lors de l'interprétation et lors de l'analyse des données, de rester prudent face aux données obtenues puisque ce n'est pas parce qu'un élève prétend utiliser une stratégie qu'il le fait réellement. Afin d'obtenir les réponses les plus fiables possible, l'assistant de recherche, lors de l'administration du questionnaire aux élèves, prend le temps d'expliquer aux élèves que les réponses demeurent confidentielles, qu'il n'y a pas de bonne réponse et il prend le temps de leur expliquer les quatre niveaux de l'échelle sélectionnée (toujours, presque toujours, parfois et jamais).

Les instruments de recherche utilisés sont donc un questionnaire pour les élèves sur l'utilisation des différentes stratégies de lecture, présenté en Appendice A et une évaluation en lecture, présentée en Appendice B, qui est administrée à tous les élèves des classes en septembre et en avril pour évaluer le rendement des élèves. Le tableau 3.3 résume les différents instruments de recherche utilisés.

Tableau 3.3 Instruments utilisés dans le cadre du projet de recherche

Groupes	Instrument de recherche	Moment d'administration	Utilité	Répond à l'objectif spécifique	Description
Contrôles et Expérimentaux	Examen diagnostique de la lecture (Armand et Sabourin, 1995)	Septembre et avril	Évaluation du rendement en lecture des élèves	2-3	Questionnaire à choix multiples et à réponses courtes, sur un total de trente-deux (32) points Évalue les macroprocessus, les processus d'intégration et les microprocessus
Expérimentaux	Questionnaire sur l'utilisation des stratégies de lecture (Inspiré de Reutzel et Cooter, 2007 ; Mokhtari et Reichard, 2002)	Septembre et avril	Évaluation de l'utilisation des stratégies de lecture par les élèves	1	Questionnaire à vingt et un (21) items, échelle de réponses à catégories successives en quatre points

3.4 Méthode d'analyse des résultats

Lors de l'analyse et de l'interprétation des résultats, la description des résultats obtenus est suivie d'une comparaison entre les résultats des différents groupes. Il est ainsi possible d'observer la relation entre le soutien offert aux enseignants en enseignement explicite des stratégies de lecture et la compréhension en lecture des élèves faibles, moyens et forts des huit classes, ce qui correspond à l'objectif spécifique 3. Pour ce faire, des analyses descriptives, comparatives et de variance sont donc effectuées. Elles sont présentées plus en détails ci-après.

Les analyses choisies sont d'abord de type descriptif, puisqu'elles fournissent des informations de base sur les sujets à l'étude, ce qui permet de mieux les connaître. D'abord, les réponses indiquées par les élèves au questionnaire sur les stratégies de lecture, lors du pré-test et du post-test, sont présentées sous forme de tableaux et de graphiques. Par la suite, une description des résultats obtenus au pré-test et au post-test pour tous les groupes à l'examen diagnostique de lecture (Armand et Sabourin, 1995), selon les différents types d'élèves (forts, moyens, faibles) est effectuée. Tel que spécifié préalablement, à la suite de la proposition de Kelley (1939), « le groupe d'élèves forts est constitué de ceux qui ont obtenu un score total qui les situe dans la catégorie des 27 % supérieurs et le groupe faible dans la catégorie des 27 % inférieurs » (Laveault et Grégoire, 1997, p.231). Les autres élèves font partie du groupe des élèves moyens. D'autre part, le minimum (min), le maximum (max), la médiane (méd), la moyenne (\bar{X}), l'écart-type (s) et les coefficients d'asymétrie (a^3) et de kurtose (a^4) obtenus à la suite de la passation des instruments sont décrits et présentés sous forme de diagrammes en forme de boîtes et moustaches. Ces dernières informations permettent également de vérifier l'homogénéité des groupes.

De plus, afin de vérifier le postulat d'homogénéité des variances, le test de Levene (1960 : voir Howell, 2008, p.208) est entrepris avant d'effectuer les analyses de variance. En cas d'hétérogénéité des variances, une analyse de variance adaptée sera employée à l'aide du logiciel R 2.8.1 (R Development Core Team, 2008).

Ainsi, une analyse de variance est effectuée afin de vérifier si trois, quatre, cinq ou k moyennes différent (Howell, 2008). Dans le cas de ce projet de recherche, la compréhension en lecture en fonction des différents traitements (groupe témoin, STRAT

et STRAT + CHERCHEUSE) est étudiée. Le seuil de signification statistique retenu (α), pour cette analyse de variance comme pour toutes les analyses subséquentes d'ailleurs, est de 0,05. Aussi, l'approche utilisée est celle de Neyman-Pearson (voir Howell, 2008; p.93).

Finalement, toutes les analyses sont effectuées à l'aide du logiciel R.2.8.1 (R Development Core Team, 2008) ainsi qu'avec le logiciel SPSS (SPSS Inc., 2001).

3.5 Règles d'éthique

Afin de pouvoir mener à terme ce projet impliquant des sujets humains, un certificat (no. 081261) présenté en Appendice C, valide jusqu'en mai 2010, a été remis par le comité institutionnel d'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'Université du Québec à Montréal.

Tout au long de la recherche, les principes d'anonymat et de confidentialité sont respectés. En effet, aucun document ne comprend le nom des sujets et les données recueillies sont entreposées dans un local sous clé. Ainsi, personne n'aura jamais la possibilité de connaître ou de repérer l'identité des participants. Aussi, aucune information personnelle au sujet des participants ne sera divulguée sans leur consentement.

D'autre part, tous les enseignants et les parents des élèves participant à l'étude ont donné un consentement libre et éclairé afin de participer à la recherche. Des autorisations écrites, indiquant que les participants sont autorisés à participer à la recherche, sont signées préalablement aux observations, évaluations et interventions dans les classes.

CHAPITRE 4

RÉSULTATS

Ce chapitre présente les principaux résultats obtenus dans le cadre de ce mémoire de maîtrise. D'abord, les résultats concernant le questionnaire sur l'utilisation des stratégies de lecture par les élèves sont présentés. Par la suite, les résultats obtenus au test de compréhension en lecture des élèves sont divulgués et comparés en fonction de leur condition. Enfin, des analyses de variance sont effectuées afin de vérifier la présence ou l'absence de différence significative selon les différentes conditions des groupes d'élèves.

4.1 Utilisation des stratégies de lecture

Les élèves des quatre groupes expérimentaux pour lesquels un consentement a été obtenu ont complété le questionnaire sur les stratégies de lecture avant et après l'intervention (voir Appendice A). Il est à noter que le nombre total de sujets s'élève à quatre-vingt-dix-sept ($n = 97$) pour les quatre classes. En effet, deux élèves ($n = 2$) ont dû être retirés de l'échantillon initial ($n = 99$), le premier s'étant absenté au post-test et le second ayant démontré un patron de réponses inapproprié de type escalier lors du post-test. Étant donné certaines contraintes liées au temps, les quatre groupes témoins, correspondant aux groupes 1, 2, 3 et 4 n'ont pu compléter ce questionnaire.

Le tableau de fréquences 4.1, présenté dans les pages suivantes, montre les pourcentages d'élèves, par classe et au total, ayant répondu à chacune des catégories de réponses (jamais, parfois, presque toujours et toujours) à chacun des items lors du pré-test ainsi que du post-test. De plus, afin de faciliter la lecture du tableau, une sixième colonne a été ajoutée au tableau initial afin de présenter la différence, entre le pré-test et le post-test, des pratiques des élèves. Ainsi, le pourcentage présenté à la sixième colonne du tableau 4.1 a été calculé de la manière suivante :

$$Diff_{post-pré} = (\sum_{post-test(presquetoujours-toujours)} - \sum_{pré-test(presquetoujours-toujours)}). \quad (1)$$

Tableau 4.1 Utilisation des stratégies par les élèves lors du pré-test et du post-test

Fréquences pré-test/post-test (%) → Stratégies ↓ :	Jamais	Parfois	Presque toujours	Toujours	Diffpost-pré
1) Survol					
Groupe 5 – STRAT	27,3/4,5	54,5/45,5	9,1/22,7	9,1/27,3	31,8
Groupe 6 – STRAT	8,0/4,0	60,0/48,0	28,0/32,0	4,0/16,0	16,0
Groupe 7 – STRAT	25,9/11,1	37,0/63,0	25,9/25,9	11,1/0,0	-11,1
Groupe 8 – STRAT + CHERCHEUSE	13,0/8,7	47,8/56,5	30,4/26,1	8,7/8,7	-4,3
Total*	18,6/7,2	49,5/53,6	23,7/26,8	8,2/12,4	7,3
2) Intention					
Groupe 5 – STRAT	72,7/22,7	22,7/68,2	0,0/4,5	4,5/4,5	4,5
Groupe 6 – STRAT	72,0/33,3	20,0/41,7	8,0/20,8	0,0/4,2	17,0
Groupe 7 – STRAT	63,0/55,6	33,3/29,6	3,7/7,4	0,0/7,4	11,1
Groupe 8 – STRAT + CHERCHEUSE	56,5/39,1	30,4/34,8	8,7/17,4	4,3/8,7	13,1
Total*	66,0/38,5	26,8/42,7	5,2/12,5	2,1/6,2	11,4
3) Conn. antérieures					
Groupe 5 – STRAT	40,9/13,6	50,0/40,9	9,1/22,7	0,0/22,7	36,3
Groupe 6 – STRAT	16,0/4,0	64,0/44,0	20,0/36,0	0,0/16,0	32,0
Groupe 7 – STRAT	22,2/37,0	44,4/40,7	22,2/14,8	11,1/7,4	-11,1
Groupe 8 – STRAT + CHERCHEUSE	34,8/8,7	43,5/21,7	17,4/52,2	4,3/17,4	47,9
Total*	27,8/16,5	50,5/37,1	17,5/30,9	4,1/15,5	24,8
4) Ralentir la lecture					
Groupe 5 – STRAT	18,2/4,5	40,9/31,8	18,2/36,4	22,7/27,3	22,8
Groupe 6 – STRAT	4,0/0,0	16,0/12,0	36,0/28,0	44,0/60,0	8,0
Groupe 7 – STRAT	3,7/7,4	33,3/7,4	18,5/48,1	44,4/37,0	22,2
Groupe 8 – STRAT + CHERCHEUSE	8,7/4,3	34,8/21,7	30,4/26,1	26,1/47,8	17,4
Total*	8,2/4,1	30,9/17,5	25,8/35,1	35,1/43,3	17,5

Fréquences pré-test/post-test (%) → Stratégies ↓ :	Jamais	Parfois	Presque toujours	Toujours	Diffpost-pré
5) Idées principales					
Groupe 5 – STRAT	27,3/4,5	18,2/22,7	40,9/50,0	13,6/22,7	18,2
Groupe 6 – STRAT	0,0/0,0	24,0/28,0	56,0/48,0	20,0/24,0	-4,0
Groupe 7 – STRAT	11,1/7,4	7,4/29,6	63,0/44,4	18,5/18,5	-18,6
Groupe 8 – STRAT + CHERCHEUSE	13,0/4,3	43,5/21,7	21,7/69,6	21,7/4,3	30,5
Total*	12,4/4,1	22,7/25,8	46,4/52,6	18,6/17,5	5,1
6) Arrêts durant lecture					
Groupe 5 – STRAT	27,3/22,7	40,9/45,5	18,2/22,7	13,6/9,1	0,0
Groupe 6 – STRAT	16,0/12,0	52,0/56,0	24,0/20,0	8,0/12,0	0,0
Groupe 7 – STRAT	11,1/25,9	37,0/37,0	29,6/22,2	22,2/14,8	-14,8
Groupe 8 – STRAT + CHERCHEUSE	30,4/17,4	39,1/43,5	8,7/26,1	21,7/13,0	8,7
Total*	20,6/19,6	42,3/45,4	20,6/22,7	16,5/12,4	-8,2
7) Utilisation contexte					
Groupe 5 – STRAT	27,3/9,1	22,7/22,7	22,7/50,0	27,3/18,2	18,2
Groupe 6 – STRAT	8,0/8,0	36,0/28,0	36,0/48,0	20,0/16,0	8,0
Groupe 7 – STRAT	22,2/3,7	37,0/40,7	18,5/29,6	22,2/25,9	14,8
Groupe 8 – STRAT + CHERCHEUSE	21,7/8,7	39,1/34,8	21,7/39,1	17,4/17,4	17,4
Total*	19,6/7,2	34,0/32,0	24,7/41,2	21,6/19,6	14,5
8) Se poser des questions					
Groupe 5 – STRAT	45,5/40,9	36,4/40,9	18,2/13,6	0,0/4,5	-0,1
Groupe 6 – STRAT	24,0/24,0	60,0/44,0	8,0/28,0	8,0/4,0	16,0
Groupe 7 – STRAT	29,6/40,7	44,4/44,4	18,5/14,8	7,4/0,0	-11,1
Groupe 8 – STRAT + CHERCHEUSE	34,8/34,8	43,5/34,8	17,4/30,4	4,3/0,0	8,7
Total*	33,0/35,1	46,4/41,2	15,5/21,6	5,2/2,1	3,0

Fréquences pré-test/post-test (%) → Stratégies ↓ :	Jamais	Parfois	Presque toujours	Toujours	Diffpost-pré
9) Penser à ce que j'ai appris					
Groupe 5 – STRAT	22,7/27,3	59,1/22,7	13,6/27,3	4,5/22,7	31,9
Groupe 6 – STRAT	0,0/8,0	44,0/16,0	48,0/48,0	8,0/28,0	20,0
Groupe 7 – STRAT	11,1/14,8	25,9/37,0	37,0/33,3	25,9/14,8	-14,8
Groupe 8 – STRAT + CHERCHEUSE	13,0/8,7	47,8/34,8	21,7/39,1	17,4/17,4	17,4
Total*	11,3/14,4	43,3/27,8	30,9/37,1	14,4/20,6	12,4
10) Retours en arrière					
Groupe 5 – STRAT	22,7/9,1	31,8/22,7	31,8/22,7	13,6/45,5	22,8
Groupe 6 – STRAT	4,0/0,0	36,0/24,0	36,0/32,0	24,0/44,0	16,0
Groupe 7 – STRAT	22,2/7,4	22,2/22,2	29,6/25,9	25,9/44,4	14,8
Groupe 8 – STRAT + CHERCHEUSE	17,4/4,3	43,5/26,1	21,7/39,1	17,4/30,4	30,4
Total*	16,5/5,2	33,0/23,7	29,9/29,9	20,6/41,2	20,6
11) Mots de même famille					
Groupe 5 – STRAT	22,7/0,0	50,0/31,8	18,2/40,9	9,1/27,3	40,9
Groupe 6 – STRAT	28,0/12,0	36,0/36,0	32,0/32,0	4,0/20,0	16,0
Groupe 7 – STRAT	11,1/14,8	44,4/55,6	37,0/22,2	7,4/7,4	-14,8
Groupe 8 – STRAT + CHERCHEUSE	26,1/17,4	60,9/47,8	8,7/26,1	4,3/8,7	21,8
Total*	21,6/11,3	47,4/43,3	24,7/29,9	6,2/15,5	14,5
12) Opinion					
Groupe 5 – STRAT	54,5/27,3	45,5/40,9	0,0/27,3	0,0/4,5	31,8
Groupe 6 – STRAT	12,0/12,0	48,0/44,0	32,0/32,0	8,0/12,0	4,0
Groupe 7 – STRAT	23,1/33,3	46,2/29,6	15,4/18,5	15,4/18,5	6,2
Groupe 8 – STRAT + CHERCHEUSE	52,2/17,4	39,1/34,8	8,7/21,7	0,0/26,1	39,1
Total*	34,4/22,7	44,8/37,1	14,6/24,7	6,2/15,5	19,4

Fréquences pré-test/post-test (%) → Stratégies ↓ :	Jamais	Parfois	Presque toujours	Toujours	Diffpost-pré
13) Util. dictionnaire					
Groupe 5 – STRAT	54,5/9,1	31,8/50,0	13,6/18,2	0,0/22,7	27,3
Groupe 6 – STRAT	48,0/20,0	44,0/56,0	4,0/16,0	4,0/8,0	16,0
Groupe 7 – STRAT	40,7/18,5	40,7/55,6	14,8/22,2	3,7/3,7	7,4
Groupe 8 – STRAT + CHERCHEUSE	34,8/17,4	43,5/60,9	21,7/17,4	0,0/4,3	0,0
Total*	44,3/16,5	40,2/55,7	13,4/18,6	2,1/9,3	12,4
14a) Surlignement					
Groupe 5 – STRAT	23,8/0,0	66,7/27,3	4,8/50,0	4,8/22,7	63,1
Groupe 6 – STRAT	4,0/36,0	56,0/32,0	40,0/24,0	0,0/8,0	-8,0
Groupe 7 – STRAT	29,6/29,6	37,0/48,1	25,9/18,5	7,4/3,7	-11,1
Groupe 8 – STRAT + CHERCHEUSE	18,2/13,0	36,4/60,9	22,7/17,4	22,7/8,7	-19,3
Total*	18,9/20,6	48,4/42,3	24,2/26,8	8,4/10,3	4,5
14b) Faire des schémas					
Groupe 5 – STRAT	68,2/54,5	27,3/36,4	4,5/4,5	0,0/4,5	4,5
Groupe 6 – STRAT	80,0/76,0	12,0/20,0	8,0/4,0	0,0/0,0	-4,0
Groupe 7 – STRAT	85,2/73,1	11,1/26,9	3,7/0,0	0,0/0,0	-3,7
Groupe 8 – STRAT + CHERCHEUSE	69,6/52,2	21,7/34,8	4,3/8,7	4,3/4,3	4,4
Total*	76,3/64,6	17,5/29,3	5,2/4,2	1,0/2,1	0,1
15) Redire le texte dans ses mots					
Groupe 5 – STRAT	50,0/ 27,3	27,3/36,4	18,2/27,3	4,5/9,1	13,7
Groupe 6 – STRAT	32,0/25,0	48,0/45,8	20,0/29,2	0,0/0,0	9,2
Groupe 7 – STRAT	11,5/38,5	46,2/38,5	30,8/11,5	11,5/11,5	-19,3
Groupe 8 – STRAT + CHERCHEUSE	21,7/8,7	39,1/43,5	21,7/39,1	17,4/8,7	8,7
Total*	28,1/25,3	40,6/41,1	22,9/26,5	8,3/7,4	2,5

Fréquences pré-test/post-test (%) → Stratégies ↓ :	Jamais	Parfois	Presque toujours	Toujours	Diffpost-pré
16) Se faire des images					
Groupe 5 – STRAT	13,6/0,0	31,8/9,1	18,2/40,9	36,4/50,0	36,3
Groupe 6 – STRAT	0,0/0,0	8,0/8,0	8,0/32,0	84,0/60,0	0,0
Groupe 7 – STRAT	3,7/0,0	14,8/29,6	29,6/11,1	51,9/59,3	-11,1
Groupe 8 – STRAT + CHERCHEUSE	13,0/4,3	30,4/0,0	17,4/34,8	39,1/60,9	39,2
Total*	7,2/1,0	20,6/12,4	18,6/28,9	53,6/57,7	14,4
17) Liens avec vie personnelle					
Groupe 5 – STRAT	72,7/45,5	18,2/36,4	9,1/4,5	0,0/13,6	9,0
Groupe 6 – STRAT	40,0/32,0	44,0/48,0	12,0/4,0	4,0/16,0	4,0
Groupe 7 – STRAT	55,6/57,7	37,0/30,8	3,7/11,5	3,7/0,0	4,1
Groupe 8 – STRAT + CHERCHEUSE	47,8/13,0	43,5/65,2	4,3/17,4	4,3/4,3	13,1
Total*	53,6/37,5	36,1/44,8	7,2/9,4	3,1/8,3	7,4
18) Prédications					
Groupe 5 – STRAT	36,4/27,3	50,0/45,5	13,6/22,7	0,0/4,5	13,6
Groupe 6 – STRAT	16,0/8,3	32,0/50,0	32,0/25,0	20,0/16,7	-10,3
Groupe 7 – STRAT	33,3/22,2	48,1/48,1	11,1/25,9	7,4/3,7	11,1
Groupe 8 – STRAT + CHERCHEUSE	26,1/27,3	65,2/40,9	4,3/13,6	4,3/18,2	23,2
Total*	27,8/21,1	48,5/46,3	15,5/22,1	8,2/10,5	8,9
19) Lecture par groupes de mots					
Groupe 5 – STRAT	50,0/14,3	27,3/61,9	22,7/14,3	0,0/9,5	1,1
Groupe 6 – STRAT	36,0/33,3	52,0/41,7	8,0/16,7	4,0/8,3	13
Groupe 7 – STRAT	51,9/29,6	37,0/40,7	11,1/25,9	0,0/3,7	18,5
Groupe 8 – STRAT + CHERCHEUSE	54,5/30,4	18,2/52,2	22,7/8,7	4,5/8,7	-18,2
Total*	47,9/27,4	34,4/48,4	15,6/16,8	2,1/7,4	-8,2

* L'arrondissement des valeurs peut faire en sorte que la somme des pourcentages ne corresponde pas exactement aux totaux

D'abord, les résultats présentés par groupe, au pré-test, permettent de constater une ressemblance entre les groupes en ce qui concerne l'utilisation des stratégies de lecture : les stratégies les moins utilisées par les élèves le sont pour tous les groupes et les stratégies les plus utilisées par les élèves ressortent également pour tous les groupes.

4.1.1 Stratégies les moins utilisées au pré-test

Lors du pré-test, plusieurs des stratégies sont très peu utilisées par les élèves. *Faire des schémas* (item 14b) est la stratégie la moins utilisée par ceux-ci. Au total, 93,8 % des élèves disent utiliser cette stratégie « jamais » (76,3 %) ou « parfois ». Par la suite, 92,8 % des élèves disent qu'ils ne se demandent « jamais » (66,0 %) ou « parfois » pourquoi ils lisent avant de débiter une tâche de lecture (item 2). La troisième stratégie la moins utilisée par les élèves est de *faire des liens avec leur vie personnelle* (item 17) : 89,7 % des élèves prétendent utiliser cette stratégie « jamais » (53,6 %) ou « parfois ». *Utiliser un dictionnaire* (item 13) est également une stratégie utilisée « jamais » ou « parfois » par 84,5 % des élèves, et *faire de la lecture par groupes de mots* (item 19) pour mieux comprendre une phrase est une stratégie utilisée « jamais » ou « parfois » pour 82,3 % des élèves. Par la suite, le cumul des pourcentages, au total, des élèves prétendant utiliser ces différentes stratégies « jamais » ou « parfois » dépasse la majorité pour les stratégies suivantes : *se poser des questions pendant la lecture* (item 8), 79,4 % ; *se faire une opinion sur le texte après la lecture* (item 12), 79,2 % ; *faire appel à ses connaissances antérieures* (item 3), 78,4 % ; *émettre des prédictions durant la lecture* (item 18), 76,3 % et *redire le texte dans ses mots* (item 15), 68,8 %.

4.1.2 Stratégies les plus utilisées au pré-test

En ce qui concerne les stratégies les plus utilisées lors du pré-test, au total, par les élèves, six stratégies se distinguent. La stratégie la plus utilisée par les élèves est de *se faire des images dans sa tête* (item 16), alors que 72,2 % des élèves ont répondu utiliser cette stratégie « presque toujours » (18,6 %) ou « toujours » (53,6 %). La deuxième stratégie la plus utilisée par les élèves est de *faire la différence entre les parties importantes et moins importantes d'un texte* (item 5), qui serait utilisée par 64,9 % des élèves, dont 46,4 % « presque toujours ». Par la suite, 60,8 % des élèves, au total, prétendent *ralentir*

leur lecture (item 4) « presque toujours » ou « toujours » et 50,5 % des élèves *relient certains passages difficiles* (item 10) « presque toujours » ou « toujours ». Enfin, 46,4 % des élèves, soit un peu moins de la moitié, *utilisent le contexte de la phrase pour comprendre des mots inconnus* (item 7) et 45,4 % des élèves *pensent à ce qu'ils ont appris après la lecture d'un texte* (item 9) « presque toujours » ou « toujours ». Par la suite, lorsqu'on cumule les pourcentages d'élèves prétendant utiliser les stratégies « presque toujours » ou « toujours », le maximum obtenu est de 37 %, ce qui est très faible.

4.1.3 Utilisation des stratégies au post-test

Lors du post-test, au total, pour toutes les stratégies excepté *faire des arrêts durant la lecture* (item 6) et *faire de la lecture par groupes de mots* (item 19), une augmentation de l'utilisation des stratégies est constatée globalement chez les élèves. Deux des stratégies qui étaient les moins utilisées par les élèves démontrent une progression notable : *utiliser ses connaissances antérieures* (item 3) et *émettre une opinion après la lecture du texte* (item 12). Celles-ci sont d'ailleurs représentées sous forme de diagrammes en forme de boîte et moustaches dans les figures ci-après.

4.1.3.1 Utilisation des connaissances antérieures

En ce qui concerne *l'utilisation des connaissances antérieures* (item 3), la majorité des élèves, au pré-test, prétendait utiliser cette stratégie « jamais » (score de 1,0) ou « parfois » (score de 2,0). La figure 4.1 permet de voir la progression concernant l'utilisation des stratégies par les élèves : la majorité des élèves indique, au terme de l'intervention, utiliser cette stratégie « parfois » (score de 2,0) et « presque toujours » (score de 3,0) et davantage d'individus utilisent cette stratégie « toujours » (score de 4,0). Plus précisément, au total, le pourcentage d'élèves utilisant cette stratégie « presque toujours » est passé de 17,5 % à 30,9 % et le pourcentage d'élèves utilisant cette stratégie « toujours », de 4,1 % à 15,5 %.

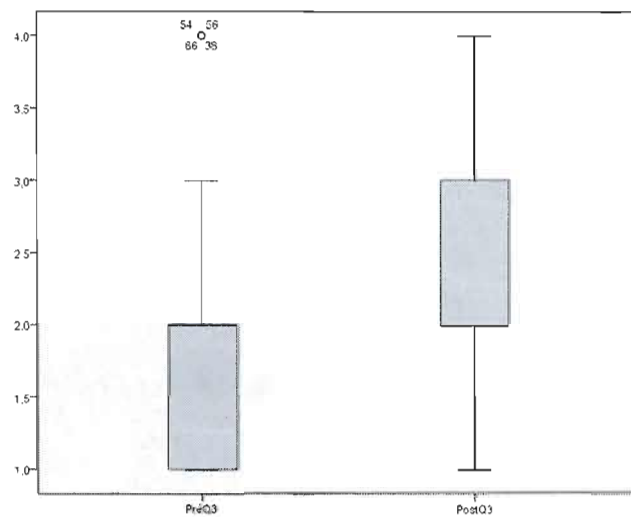


Figure 4.1 Utilisation des connaissances antérieures au pré-test et au post-test

La figure 4.2 démontre toujours l'item 3, correspondant à *l'utilisation des connaissances antérieures* lors du pré-test et du post-test, mais cette fois-ci représenté selon les différents groupes (5, 6, 7 et 8), le groupe 8 représentant le groupe dans lequel la chercheuse est intervenue. Des augmentations spécifiques aux groupes 5 et 8 peuvent être relevées. D'abord, les données obtenues avec le groupe 5 permettent de constater que le pourcentage de répondants utilisant la stratégie « presque toujours » est passé de 9,1 % à 22,7 % et, « toujours », de 0,0 % à 22,7 %, pour un total de 45,4 % utilisant cette stratégie « presque toujours » ou « toujours ». Les données obtenues pour le groupe 8 sont d'autant plus encourageantes : le pourcentage d'élèves utilisant cette stratégie « presque toujours » est passé de 17,4 % à 52,2 % et, « toujours », de 4,3 % à 17,4 %, pour un total de 69,6 % utilisant cette stratégie « presque toujours » ou « toujours ».

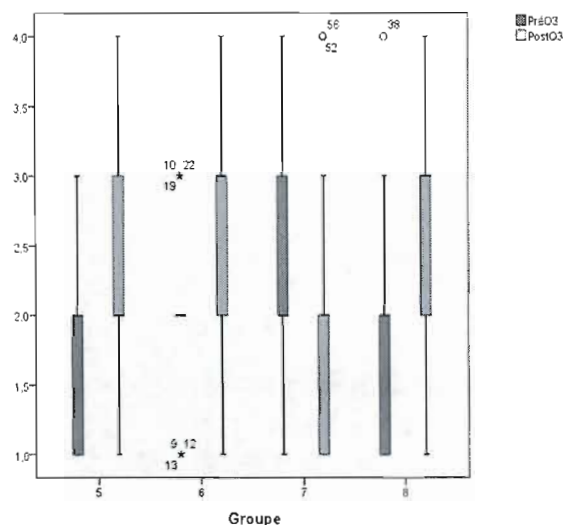


Figure 4.2 Utilisation des connaissances antérieures au pré/post-test selon les classes

4.1.3.2 Se faire une opinion après la lecture

En ce qui concerne la stratégie de *se faire une opinion sur le texte après la lecture* (item 12), tout comme pour la stratégie précédente, au total, une augmentation de l'utilisation de cette dernière peut être constatée : de 14,6 % à 24,7 % pour la catégorie « presque toujours », de 6,2 % à 15,5 % pour la catégorie « toujours », pour un total passant de 20,8 % à 40,2 % des élèves utilisant cette stratégie « presque toujours » ou « toujours ». La figure 4.3 permet de visualiser l'augmentation de l'utilisation de cette stratégie par les élèves.

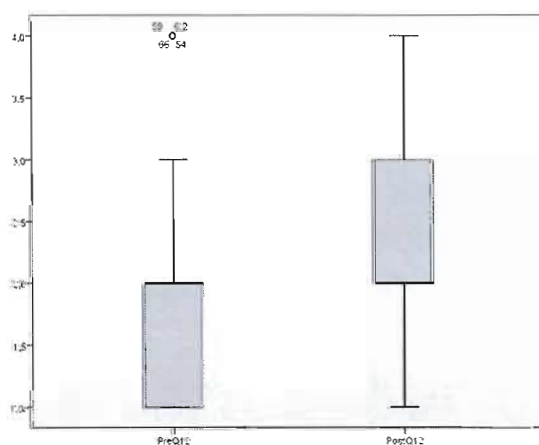


Figure 4.3 Se faire une opinion après la lecture au pré-test et au post-test

Tout comme pour la stratégie précédente, la figure 4.4 montre l'augmentation de l'utilisation de la stratégie *se faire une opinion après le texte* (item 12) pour chacun des groupes. Encore une fois, les groupes 5 (condition STRAT) et 8 (condition STRAT + CHERCHEUSE) s'illustrent particulièrement. Pour le groupe 5, les données obtenues permettent de constater l'augmentation des pourcentages de répondants indiquant utiliser cette stratégie « presque toujours » (de 0,0 % à 27,3 %) et « toujours » (de 0,0 % à 4,5 %), pour un total passant de 0,0 % à 31,8 %. En ce qui concerne le groupe 8 (ayant comme intervenante la chercheuse), les pourcentages d'élèves ayant répondu utiliser cette stratégie « presque toujours » passe de 8,7 % à 21,7 %, et, « toujours », de 6,2 % à 15,5 %, pour un total passant de 14,9 % à 37,2 %.

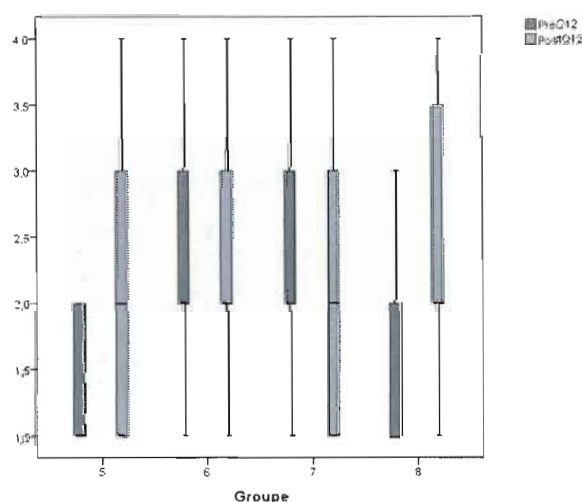


Figure 4.4 Se faire une opinion au pré/post-test selon les classes

4.1.3.3 Progrès dans l'utilisation d'autres stratégies initialement peu utilisées par les élèves

Par la suite, parmi les stratégies qui étaient initialement très peu utilisées par les élèves, des augmentations dans l'utilisation de ces dernières sont constatées pour les items 8 (*se poser des questions durant la lecture*), 13 (*utiliser le dictionnaire*) et 18 (*émettre des prédictions*). Ces dernières sont représentées, sous forme de diagrammes en forme de boîte et moustaches, aux figures 4.5 à 4.8.

D'abord, les résultats pris au total ne permettent pas de constater de grande augmentation dans l'utilisation de l'item 8, correspondant à la stratégie de *se poser des questions* durant la lecture. Toutefois, les résultats par groupe permettent de constater des augmentations pour les groupes 6 (condition STRAT) et 8 (condition STRAT + CHERCHEUSE). En effet, les pourcentages d'élèves prétendant utiliser cette stratégie « presque toujours » passent de 8,0 % à 28,0 % pour le groupe 6 et de 17,4 % à 30,4 % pour le groupe 8.

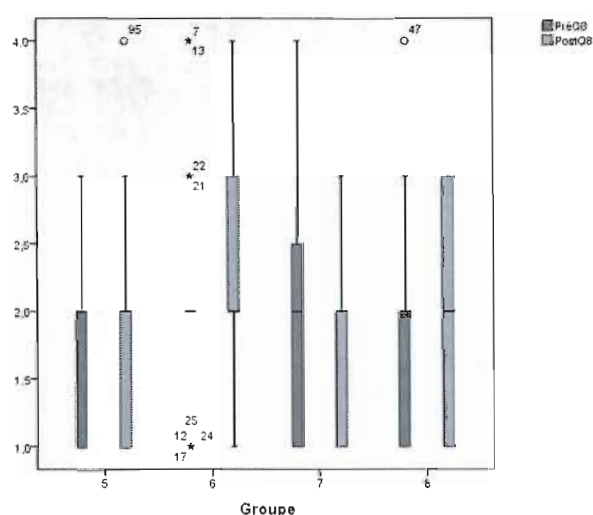


Figure 4.5 Se poser des questions au pré/post-test selon les classes

En ce qui concerne l'item 13, représenté à la figure 4.6 et correspondant à *l'utilisation du dictionnaire*, c'est surtout une diminution de la fréquence « jamais » qui est constatée, passant de 44,3 % à 16,5 %. Toutefois, lors du post-test, encore 55,7 % des élèves, au total, prétendent utiliser cette stratégie « parfois ».

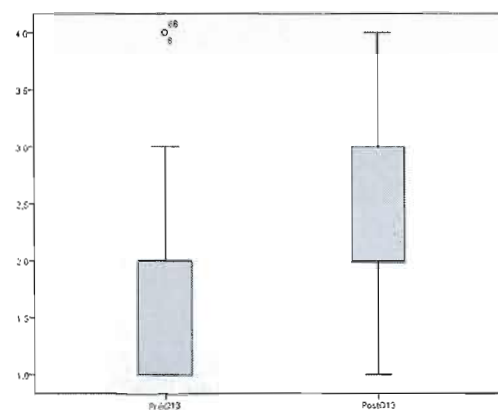


Figure 4.6 Utiliser le dictionnaire au pré-test et au post-test

La stratégie *émettre des prédictions* (item 18), représentée aux figures 4.7 et 4.8, démontre également une progression. Plus particulièrement, on note des augmentations des pourcentages d'élèves utilisant cette stratégie « toujours » et « presque toujours » jumelées à des diminutions des élèves utilisant cette stratégie « parfois » et « jamais ».

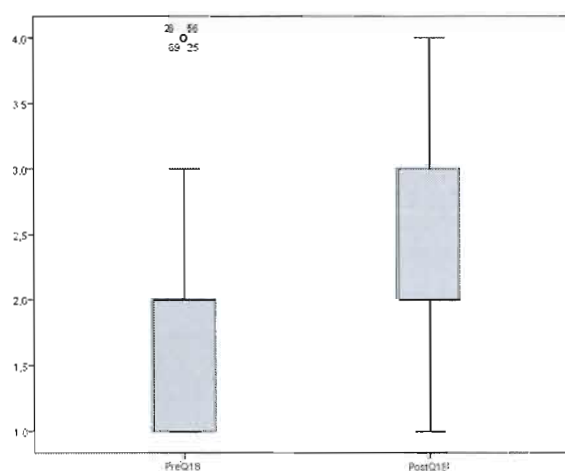


Figure 4.7 Émettre des prédictions au pré-test et au post-test

Tel que le présente la figure 4.8, des progrès dans les catégories « presque toujours » et « toujours », à l'item 18 (*émettre des prédictions*), sont particulièrement constatés chez les groupes 5, 7 et 8, le groupe 6 se démarquant des autres déjà lors du pré-test. Pour le groupe 5, le pourcentage d'élèves utilisant cette stratégie « presque toujours » ou « toujours » passe de 13,6 % à 27,2 %, pour le groupe 7, de 18,5 % à 29,6 % et pour le groupe 8, de 8,6 % à 31,8 %.

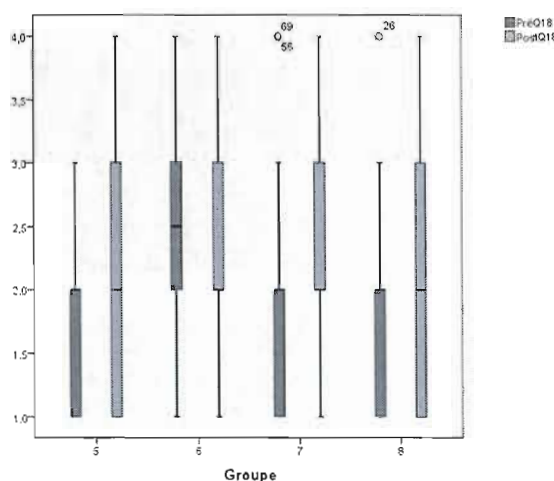


Figure 4.8 Émettre des prédictions au pré/post-test selon les classes

4.1.3.4 Progrès dans l'utilisation de stratégies initialement utilisées fréquemment par les élèves

En ce qui concerne les stratégies qui étaient, dès le pré-test, déjà utilisées par la majorité des élèves, des améliorations peuvent également être remarquées au post-test, particulièrement pour les stratégies *ralentir la lecture* (item 4), *faire des retours en arrière* (item 10) et *se faire des images dans la tête* (item 16).

La figure 4.9 montre l'évolution dans les pratiques des élèves pour la stratégie *ralentir sa lecture* (item 4). Au pré-test, 60,8 % des élèves prétendaient utiliser cette stratégie « presque toujours » ou « toujours » et au post-test, 78,4 %, ce qui indique une augmentation totale de 18,4 %. De plus, alors que plusieurs élèves, au départ, indiquaient utiliser cette stratégie « jamais », au post-test, seulement quelques cas extrêmes sont recensés.

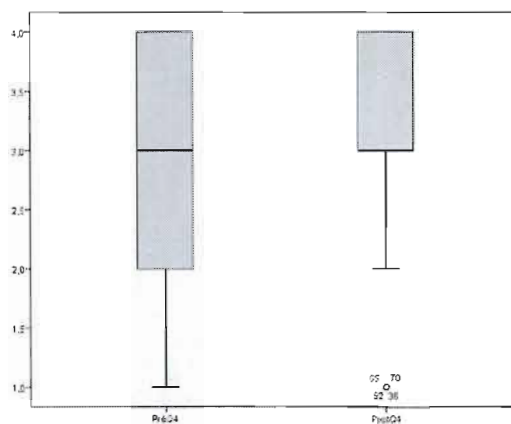


Figure 4.9 Ralentir sa lecture au pré-test et au post-test

Faire des retours en arrière (item 10) est également une stratégie qui est plus utilisée au post-test par les élèves qu'au début de l'intervention. D'ailleurs, au post-test, 40,1 % du nombre total d'élèves indiquent utiliser cette stratégie « toujours », comparativement à 20,6 % des élèves au pré-test. La figure 4.10 illustre ce changement de pratique des élèves.

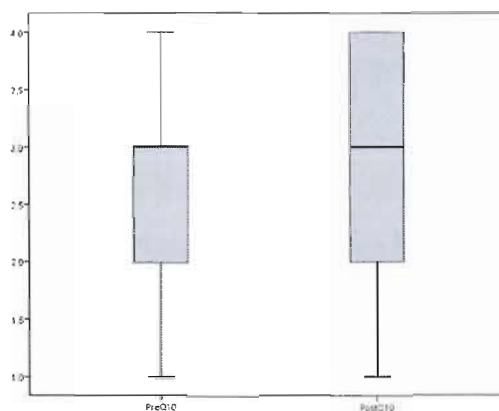


Figure 4.10 Faire des retours en arrière au pré-test et au post-test

Enfin, bien que *se faire des images dans la tête* (item 16) était une des stratégies les plus utilisées par les élèves en début d'année scolaire, après l'intervention, au total, 86,6 % des élèves indiquent utiliser cette stratégie « presque toujours » ou « toujours » pour mieux comprendre le message véhiculé par les textes qu'ils lisent, comparativement à 72,2 % en début d'année. La figure 4.11 représente les changements de pratique des élèves du pré-test au post-test.

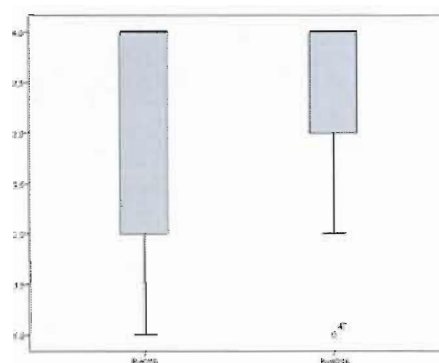


Figure 4.11 Se faire des images dans la tête au pré-test et au post-test

4.1.3.5 Autres stratégies

La stratégie *reconnaître les mots de même famille pour mieux comprendre les mots inconnus* (item 11) est une stratégie qui, au départ, était peu utilisée par les élèves, alors que 69,0 % des élèves ont répondu utiliser cette stratégie « jamais » ou « parfois ». Toutefois, au post-test, tel que le présente la figure 4.12, des augmentations sont constatées dans l'utilisation de cette stratégie, particulièrement pour les groupes 5 et 8 (groupe ayant pour intervenante la chercheuse). Au post-test, 68,2 % des élèves du groupe 5 utilisent cette stratégie « presque toujours » ou « toujours », comparativement à 27,3 % au pré-test, et dans le groupe 8, 34,8 % utilisent cette stratégie « presque toujours » ou « toujours », comparativement à 13,0 % en début d'année scolaire.

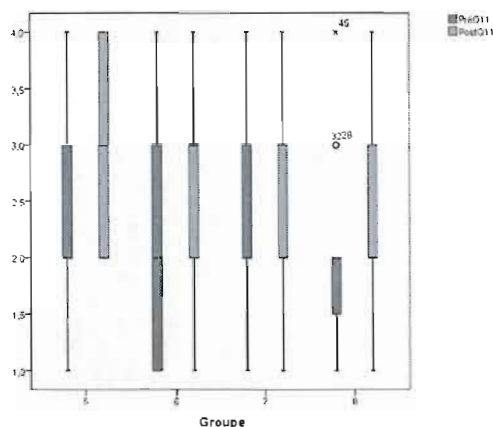


Figure 4.12 Reconnaître les mots de même famille au pré/post-test selon les classes

De plus, en ce qui concerne les stratégies qui n'ont pas été traitées dans les dernières pages, dont le *survol* (item 1), *l'identification des idées principales* (item 5), *l'utilisation du contexte* (item 7), *penser à ce que l'on a appris après la lecture* (item 9) et *surligner les informations importantes* (item 14a), il est à noter que des progressions ont été également constatées, mais de façon moins importante que pour les stratégies qui ont été présentées sous forme graphique. Enfin, malgré l'implantation dans les quatre classes d'une intervention sur l'enseignement explicite des stratégies de lecture durant quinze semaines, certaines stratégies, qui étaient très peu utilisées au pré-test par les élèves, demeurent toujours peu utilisées au terme de l'intervention. D'abord, *faire des schémas* (item 14b) est une stratégie qui est utilisée majoritairement « parfois » par les élèves lors du post-test. Ainsi, une diminution des élèves n'utilisant « jamais » cette stratégie est constatée, mais peu d'élèves prétendent se servir de cette stratégie « presque toujours » ou « toujours » (total de 6,3 %). De plus, malgré une augmentation de l'utilisation de cette stratégie par les élèves (de 66,0 % au total à 38,5 % pour la catégorie « jamais »), se demander quelle est *l'intention de lecture* (item 2) est toujours utilisée « parfois » ou « jamais », au post-test, par 81,2 % des élèves. Enfin, *redire le texte dans ses mots* (item 15), *faire des liens avec sa vie personnelle* (item 17) et *faire de la lecture par groupes de mots* (item 19), malgré des diminutions constatées pour les fréquences « jamais » et « parfois », restent peu utilisées par les élèves au post-test.

4.2 Rendement en lecture

En plus d'être soumis à une évaluation portant sur leur utilisation des stratégies de lecture, les élèves ont complété l'*Examen diagnostique de la lecture* (Armand et Sabourin, 1995) avant et après l'intervention afin de répondre de manière plus spécifique à l'objectif 2 de ce projet de recherche, qui vise à déterminer les effets, sur le rendement en lecture, d'une intervention d'enseignement explicite des stratégies de lecture comparativement à des groupes contrôles. Les tableaux et figures, présentés sur les prochaines pages, représentent les principaux résultats obtenus auprès des huit classes lors de l'administration de l'évaluation.

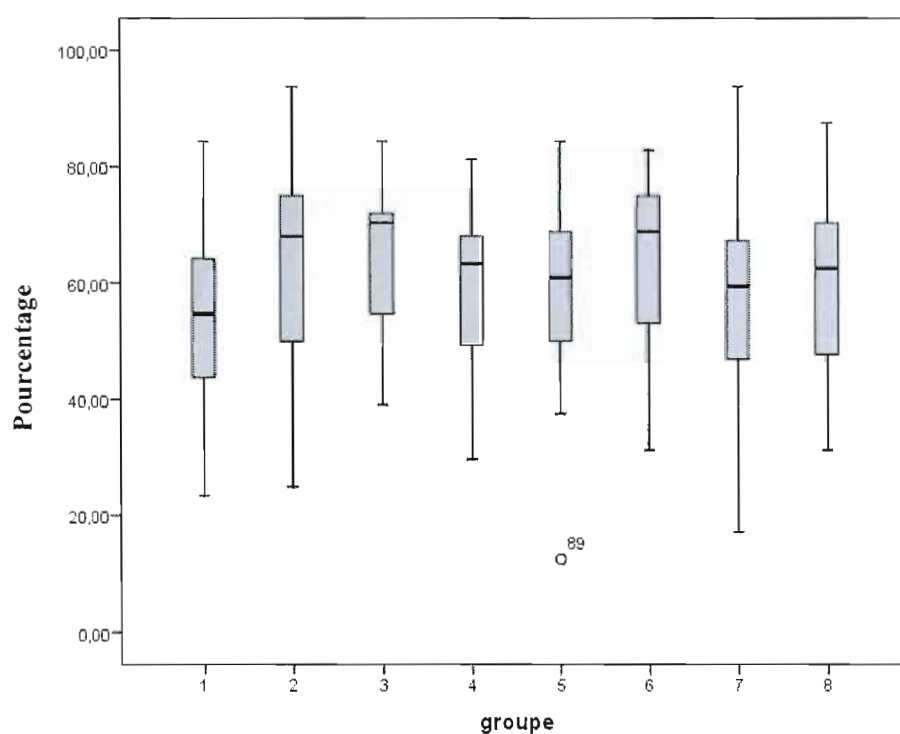
4.2.1 Rendement en lecture au pré-test

Le tableau 4.2, montre le détail des résultats obtenus, en pourcentages (%), auprès de chacun des huit groupes au pré-test, administré en septembre 2009 pour les groupes 1 à 4 et en septembre 2010 pour les groupes 5 à 8. Plus précisément, le minimum (min), le maximum (max), la médiane (méd), la moyenne (\bar{X}), l'écart-type (s), la taille de l'échantillon (n) et les coefficients d'asymétrie (a^3) et de kurtose (a^4), y sont présentés. Ce tableau est suivi de la figure 4.13, qui présente ces mêmes résultats sous forme de boîtes et moustaches. Chacune de ces données est importante et indique de précieuses informations sur l'échantillon. D'abord, le minimum et le maximum présentent des indices sur l'étendue de la distribution et révèlent les valeurs extrêmes. Ensuite, la moyenne est « la somme des scores divisée par le nombre de scores » (Howell, 2008 p.35). La médiane, quant à elle, correspond au « score qui correspond au point auquel ou sous lequel 50 % des scores sont inclus lorsque les données sont disposées en ordre numérique » (Howell, 2008, p.34). Lorsque la médiane et la moyenne ont des valeurs similaires, la distribution est presque symétrique (Howell, 2008). L'écart-type, qui est la racine carrée positive de la variance, révèle la moyenne des écarts de chaque score par rapport à la moyenne et, ainsi, donne un indice sur la dispersion des données (Howell, 2008). La taille de l'échantillon présente le nombre d'individus ayant effectué l'examen. Enfin, les coefficients d'asymétrie (a^3) et de kurtose (a^4) indiquent des informations sur la régularité de la distribution des résultats obtenus (Howell, 2008).

Tableau 4.2 Rendement en lecture (%) des huit classes au pré-test

Groupe	Min	Max	Méd	\bar{X}	s	n*	a^3	a^4
1- TEMOIN	23,44	84,38	54,69	54,28	17,24	23	-0,10	-0,62
2- TEMOIN	25,00	93,75	67,97	63,67	18,35	24	-0,22	-0,58
3- TEMOIN	39,06	84,38	70,31	64,51	13,42	21	-0,42	-1,03
4- TEMOIN	29,69	81,25	63,28	59,77	14,06	20	-0,49	-0,30
5- STRAT	12,50	84,38	60,94	58,81	15,48	22	-1,21	2,61
6- STRAT	31,25	82,81	68,75	63,31	16,30	25	-0,77	-0,78
7-STRAT	17,19	93,75	59,38	58,85	17,21	27	-0,19	0,42
8- STRAT + CHERCHEUSE	31,25	87,50	62,50	59,92	16,76	20	-0,22	-0,75
Total	12,50	93,75	62,50	60,07	16,61	182	-0,52	0,19

* Les données manquantes sont exclues de ce tableau

**Figure 4.13** Rendement en lecture (%) des huit classes au pré-test

Le tableau 4.2 montre les lacunes des huit classes à la rentrée scolaire. En effet, les élèves obtiennent, en général, une moyenne (\bar{X}) de 60,07 % et une médiane (méd.) de 62,50 % à l'examen de fin cinquième année ainsi qu'un écart-type (s) de 16,61, ce qui indique une grande dispersion des données. En effet, les élèves faibles sont très faibles : ils obtiennent des résultats de 12,50 % à 39,06 %. Toutefois, certains élèves réussissent aussi à obtenir un rendement très acceptable : des résultats de 81,25 % à 93,75 % sont obtenus par les élèves les plus forts des huit classes. En somme, les diagrammes en forme de boîte et moustaches démontrent que la majorité des élèves obtient des résultats entre 50,00 % et 70,00 % et que les distributions des huit classes sont relativement semblables. Enfin, comme les coefficients d'asymétrie (a^3) et de kurtose (a^4) ont tous des valeurs s'approchant de 0,00, le postulat de normalité, pour chacune des classes, peut être conservé et la forme des distributions peut être qualifiée de mésokurtique, c'est-à-dire symétrique (Raïche, 2009).

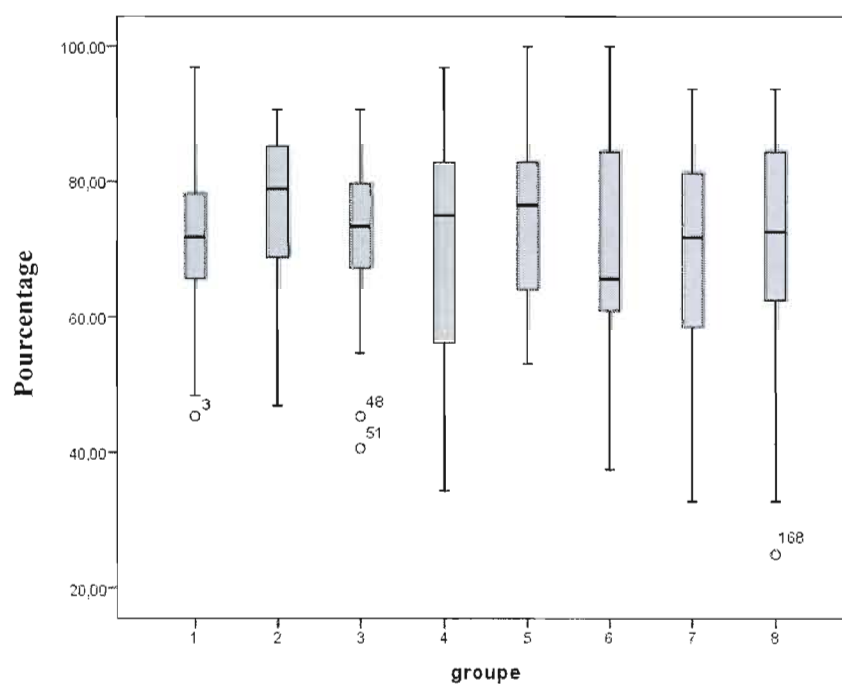
4.2.2 Rendement en lecture au post-test

Le tableau 4.3, suivi de la figure 4.14, présentent, tout comme pour le pré-test, les résultats obtenus pour les huit classes au post-test. En effet, les huit mêmes statistiques descriptives (maximum, minimum, etc.) sont relevées, puis présentées sous forme de diagrammes en forme de boîte et moustaches.

Tableau 4.3 Rendement en lecture (%) des huit classes au post-test

Groupe	Min	Max	Méd	\bar{X}	s	n*	a^3	a^4
1- TEMOIN	45,31	96,88	71,88	71,67	14,80	23	-0,12	-0,52
2- TEMOIN	46,88	90,62	78,90	76,11	12,38	24	-0,73	-0,12
3- TEMOIN	40,62	90,62	73,44	71,95	13,58	21	-0,75	0,33
4- TEMOIN	34,38	96,88	75,00	70,94	16,76	20	-0,45	-0,51
5- STRAT	53,12	100,00	76,56	73,86	12,25	22	-0,08	-0,47
6- STRAT	37,50	100,00	65,63	69,44	17,00	25	-0,08	-0,57
7-STRAT	32,81	93,75	71,88	69,50	15,97	27	-0,41	-0,27
8- STRAT + CHERCHEUSE	25,00	93,75	72,66	70,78	19,74	20	-0,90	0,39
Total	25,00	100,00	71,88	71,75	15,29	182	-0,52	-0,09

* Les données manquantes sont exclues de ce tableau

**Figure 4.14** Rendement en lecture (%) des huit classes au post-test

Le tableau 4.3 et la figure 4.14 démontrent une amélioration du rendement en lecture pour les huit classes à la fin de l'année scolaire. En effet, les élèves obtiennent en général, au post-test, une moyenne (\bar{X}) de 71,75 %, une médiane (méd.) de 71,88 % à l'examen de fin cinquième année et un écart-type (s) de 15,29. Aussi, en fin d'année scolaire, il reste toujours certains élèves faibles ou qui ont régressé : les minimums obtenus, au post-test, sont situés entre 25,00 % et 53,12 %. En ce qui concerne les élèves forts, pour les huit classes, les élèves les plus doués obtiennent des résultats d'au moins 90,62%, ce qui représente une augmentation d'au moins 10,00 % par rapport au pré-test.

En somme, les diagrammes en forme de boîte et moustaches révèlent beaucoup moins d'élèves en situation d'échec (moins de 60,00 %) et une augmentation générale des résultats pour la majorité des élèves. Toutefois, alors qu'on s'attendait à une différence entre les groupes 1 à 4 et les groupes 5 à 8, la figure 4.14 ne permet pas de distinguer les différentes conditions. Ainsi, les distributions des huit classes sont relativement semblables. Les analyses de variance et de la progression des élèves permettront, à cet égard, de vérifier ces propos.

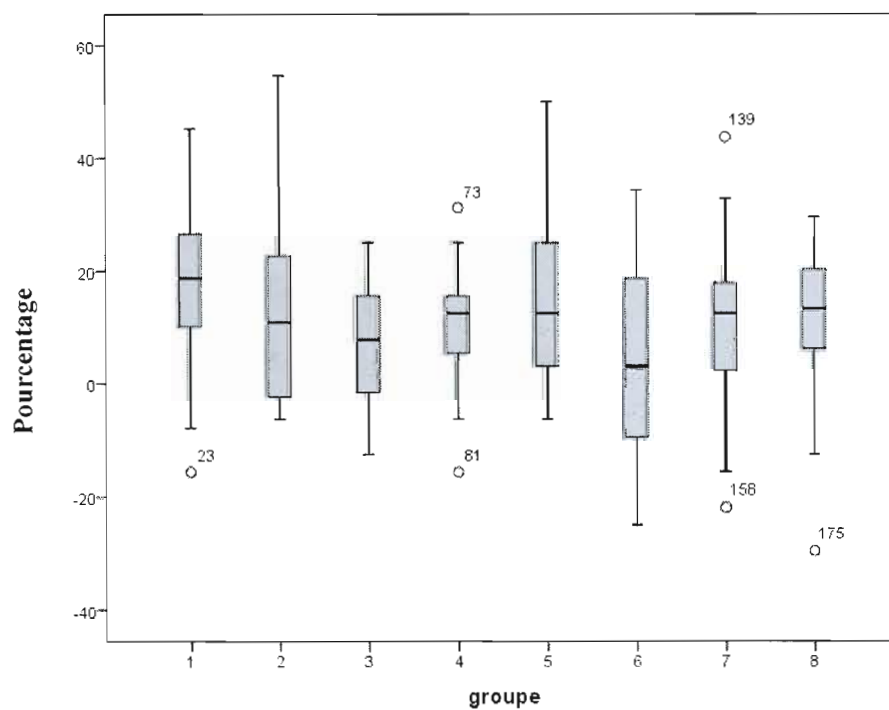
4.2.3 Progression des élèves du pré-test au post-test

Le tableau 4.4, suivi de la figure 4.15, présentent, tout comme pour le pré-test et le post-test, des statistiques descriptives ainsi que des diagrammes en forme de boîte et moustaches. Toutefois, afin de pousser les analyses, cette fois-ci, ce sont les progrès des élèves qui sont présentés. Ainsi, pour chacun des élèves, le résultat obtenu en pourcentages au pré-test a été soustrait du résultat obtenu en pourcentages au post-test. Des différences plus grandes que 0,00 % indiquent donc une progression des élèves et des résultats négatifs sous-entendent une diminution du rendement de l'élève en fin d'année scolaire.

Tableau 4.4 Progression des huit classes du pré-test au post-test (%)

Groupe	Min	Max	Méd	\bar{X}	s	n*	a^3	a^4
1- TEMOIN	-16,00	45,00	18,75	17,39	15,04	23	-0,29	0,13
2- TEMOIN	-6,00	55,00	10,94	12,43	15,73	24	0,84	0,46
3- TEMOIN	-12,00	25,00	7,81	7,44	10,93	21	0,09	-0,94
4- TEMOIN	-16,00	31,00	12,50	11,17	11,32	20	-0,55	0,55
5- STRAT	-6,00	50,00	12,50	15,06	15,05	22	0,78	-0,18
6- STRAT	-25,00	34,00	3,12	6,12	17,99	25	0,02	-1,09
7-STRAT	-22,00	44,00	12,50	10,65	14,54	27	-0,14	0,36
8- STRAT + CHERCHEUSE	-30,00	30,00	13,28	10,86	14,85	20	-1,27	1,76
Total	-30,00	55,00	12,50	9,75	17,99	182	-1,12	3,69

* Les données manquantes sont exclues de ce tableau

**Figure 4.15** Progrès en lecture (%) des huit classes du pré-test au post-test

Le tableau 4.4 et la figure 4.15, tout comme le tableau 4.3, ne permettent pas de distinguer les différentes conditions, c'est-à-dire groupe témoin ou enseignement explicite des stratégies de lecture durant quinze semaines, à raison d'une heure d'intervention par semaine. Toutefois, les résultats montrent, dans l'ensemble, une progression moyenne de 9,75 % du rendement en lecture chez les élèves, avec une médiane de 12,50 %. Aussi, il est intéressant de constater les progrès très importants faits par certains élèves, allant de 25,00 % à 55,00 %. Enfin, il est à noter que certains élèves ont régressé entre le pré-test et le post-test, de 6,00 % à 30,00 %. Ces résultats seront discutés dans le chapitre « discussion » de ce mémoire.

4.2.4 Analyses de variance

D'abord, afin de vérifier le postulat de l'homogénéité de la variance des huit groupes, le test de Levene est réalisé. Selon les résultats obtenus au pré-test, l'hypothèse d'homogénéité de la variance n'est pas rejetée ($F_{7, 179} = 0,63$, $p = 0,73$). Ainsi, l'hypothèse que les huit groupes soient équivalents pour le rendement en lecture peut être émise.

Ensuite, afin d'être en mesure de répondre à l'objectif 3 de cette recherche, qui est d'identifier les conditions minimales de soutien des enseignants en enseignement explicite des stratégies de lecture afin d'engendrer un progrès significatif en compréhension en lecture, des analyses de variance sont effectuées. Les résultats de ces dernières sont présentés dans les tableaux 4.5 et 4.6. Selon ces dernières, l'hypothèse nulle n'est pas rejetée. En effet, aucune différence statistiquement significative n'est constatée au seuil de signification préétabli de 0,05 ($F_{7, 174} = 0,51$, $p \geq 0,82$) pour le résultat final obtenu par les élèves. Ainsi, il n'y aurait pas de différence entre les groupes dans le rendement obtenu au post-test. De plus, aucune différence statistiquement significative n'est constatée au seuil de signification préétabli de 0,05 ($F_{7, 179} = 1,880$, $p = 0,08$) pour la variable « progression des élèves », qui est obtenue par la différence entre le post-test et le pré-test. En somme, il n'y aurait pas de différence entre les groupes pour ces deux variables.

Tableau 4.5 Analyse de variance du résultat obtenu au post-test selon le groupe (1 à 8)

Source	Degrés de liberté	Somme des carrés	Carrés moyens	F
Résultat final au post-test (%)	7	856,89	122,41	449,94
Erreur	174	41 481,41	238,40	
Total*	181	42 338,29		

* Les données manquantes sont exclues de ce tableau

Tableau 4.6 Analyse de variance des progrès en lecture selon le groupe (1 à 8)

Source	Degrés de liberté	Somme des carrés	Carrés moyens	F
Résultat final au post-test (%)	7	327 844,30	46 834,90	1,88
Erreur	179	4 458 818, 89	24 909,60	
Total*	186	4 786 663,18		

*Les données manquantes sont exclues de ce tableau

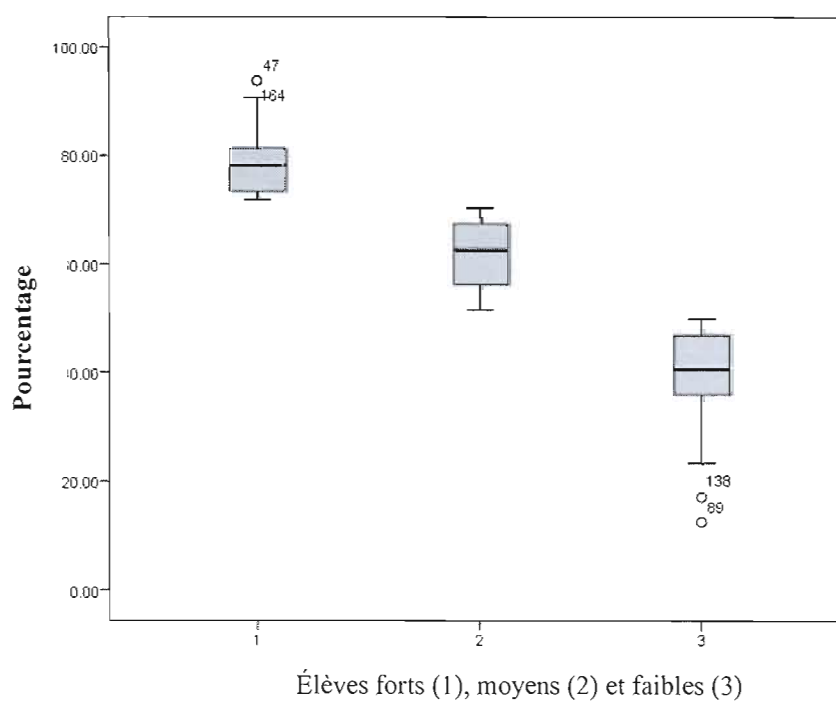
4.2.5 Élèves forts, moyens et faibles

Enfin, même si les groupes ne montrent pas de différence statistique, il est pertinent de s'attarder aux résultats obtenus par les différentes catégories d'élèves (forts, moyens, faibles) des huit classes pour les variables résultat au pré-test (en pourcentages), résultat au post-test (en pourcentages) et progression des élèves, obtenue par la différence entre le résultat obtenu au post-test et celui obtenu au pré-test. Les tableaux 4.7, 4.8 et 4.9 ainsi que les figures 4.16, 4.17 et 4.18 démontrent les progressions faites par chacune des catégories d'élèves. Plus précisément, les tableaux 4.7, 4.8 et 4.9 présentent les mesures de tendance centrale, en pourcentages (%), obtenues pour chacune des variables, c'est-à-dire la moyenne (\bar{X}), la médiane (méd), l'écart-type (s), le minimum (min) et le maximum (max) selon les catégories d'élèves.

Tableau 4.7 Rendement en lecture (%) des élèves forts, moyens et faibles au pré-test

Catégorie d'élèves	\bar{X}	méd.	s	min	max
Forts	78,50	78,12	6,08	71,88	93,75
Moyens	61,34	62,50	5,93	51,56	70,31
Faibles	39,22	40,63	8,86	12,50	50,00
Total*	60,07	62,50	16,61	12,50	93,75

*Les données manquantes sont exclues de ce tableau

**Figure 4.16** Rendement en lecture (%) des élèves forts, moyens et faibles au pré-test

Au pré-test, une très grande différence de moyennes se présente entre les groupes. Les élèves faibles obtiennent une faible moyenne de 39,22 %, une médiane de 40,63 % et un maximum de 50,00 %, ce qui est nettement en deçà du seuil de passage attendu (60 %). Ce groupe d'élèves présente également une grande dispersion avec un écart-type de 8,86 %. Les élèves moyens, pour leur part, se tiennent autour du seuil de passage attendu au pré-test, avec une moyenne de 61,34 %, une médiane de 62,50 %, un écart-type de 5,93 % et des résultats situés entre 51,56 % et 70,31 %. Enfin, les élèves forts obtiennent des résultats situés entre 71,88 % et 93,75 % ainsi qu'un écart-type de 6,08 %. Ils obtiennent également une moyenne de 78,50 % et une médiane de 78,12 %, ce qui est bien, sans être digne de mention.

Le tableau 4.8 et la figure 4.17 indiquent le rendement en lecture, toujours en pourcentages, des élèves forts, moyens et faibles au post-test.

Tableau 4.8 Rendement en lecture(%) des élèves forts, moyens et faibles au post-test

Catégorie d'élèves	\bar{X}	méd.	s	min	max
Forts	81,83	84,37	11,88	46,88	100,00
Moyens	71,37	71,88	13,22	32,81	100,00
Faibles	61,45	62,50	14,85	25,00	90,62
Total*	71,75	71,88	15,29	25,00	100,00

*Les données manquantes sont exclues de ce tableau

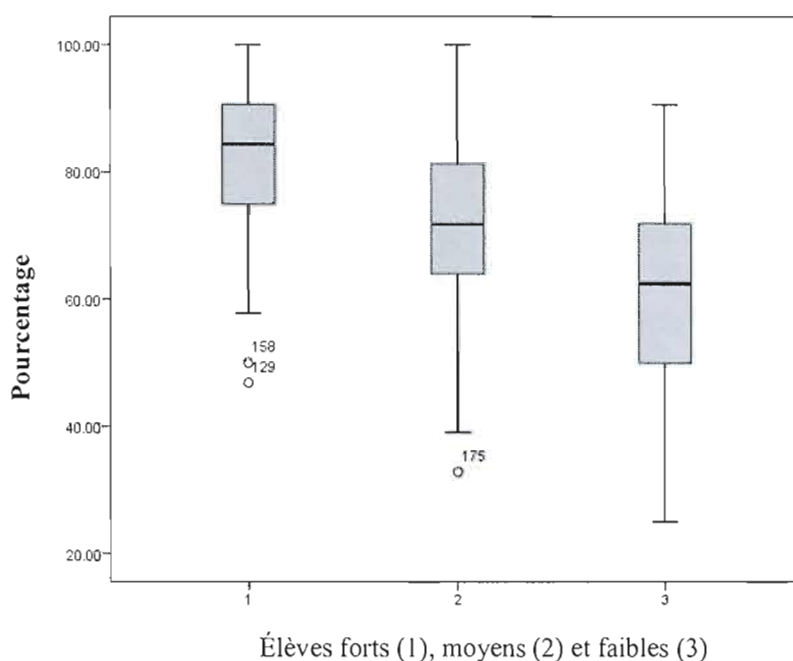


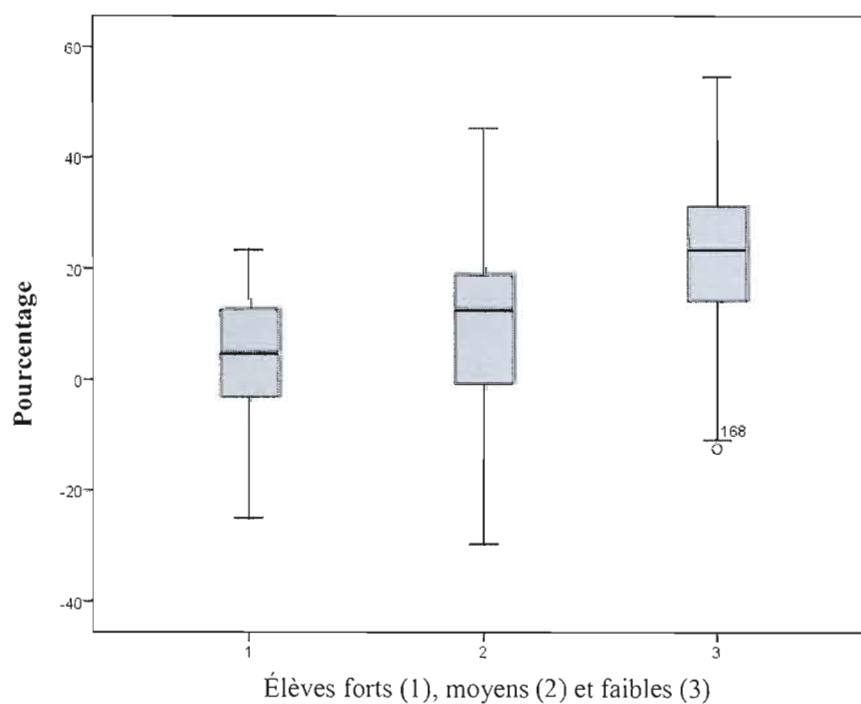
Figure 4.17 Rendement en lecture (%) des élèves forts, moyens et faibles au post-test

Au post-test, les différences entre les valeurs des moyennes se réduisent pour les trois catégories d'élèves. En effet, alors qu'environ 40,00 % séparaient les moyennes des élèves forts et faibles, au post-test, les faibles obtiennent une moyenne de 61,45 %, ce qui est légèrement au-dessus du seuil de passage, et les élèves forts obtiennent une moyenne de 81,83 %, ce qui résulte en une différence de 20,38 %. Les valeurs des médianes pour les trois catégories d'élèves sont également situées très près des moyennes, ce qui implique des progressions semblables pour la majorité des sujets. Enfin, les maximums obtenus pour chacune des catégories d'élèves sont très encourageants : certains élèves faibles ont obtenu un résultat de 90,62 % en fin d'année et certains élèves moyens, de 100,00 %.

Enfin, le tableau de fréquences 4.9 et la figure 4.18 montrent les progrès effectués par les élèves forts, moyens et faibles des huit classes du pré-test au post-test.

Tableau 4.9 Progression en lecture (%) des élèves forts, moyens et faibles

Catégorie d'élèves	\bar{X}	méd.	s	min	max
Forts	3,33	4,69	11,29	-25,00	23,00
Moyens	10,02	12,50	13,46	-30,00	45,00
Faibles	22,23	23,44	14,14	-12,00	55,00
Total*	9,75	12,50	17,99	-30,00	55,00

**Figure 4.18** Progression en lecture (%) des élèves forts, moyens et faibles

Le tableau 4.9 et la figure 4.18 montrent l'importante augmentation des résultats au post-test chez les élèves faibles, qui présentent, en moyenne, une progression de 22,23 %, et une médiane de 23,44 %. En ce qui concerne les deux autres catégories d'élèves, chez les élèves moyens, une moyenne de 10,02 % d'amélioration et une médiane de 12,50 % sont remarquées, et, chez les élèves forts, une moyenne de 3,33 % et une médiane de 4,69 %.

Enfin, en ce qui concerne les minimums obtenus, ce sont certains élèves moyens qui ont le plus régressé, avec un minimum de -30,00 %, suivis des élèves forts, avec une diminution de 25,00 % et des élèves faibles, avec une diminution de 12,00 %.

À la suite de ces résultats, des analyses de variance sont entreprises afin de vérifier si les différences entre les catégories d'élèves (forts, moyens, faibles) sont statistiquement significatives. Les tableaux 4.10, 4.11 et 4.12 présentent les résultats obtenus. Selon ces derniers, l'hypothèse nulle est rejetée pour les résultats obtenus au pré-test ($F_{2, 184} = 384,51$, $p \leq 0,05$), au post-test ($F_{2, 179} = 29,92$, $p \leq 0,05$) et pour la variable progression des élèves ($F_{2, 184} = 1,87$, $p \leq 0,05$) puisque des différences statistiquement significatives sont constatées au seuil de signification préétabli de 0,05.

Tableau 4.10 Analyse de variance des résultats obtenus au pré-test selon la catégorie d'élèves (fort, moyen, faible)

Source	Degrés de liberté	Somme des carrés	Carrés Moyens	F
Résultat final au post-test (%)	2	4 240,06	2 120,03	384,51*
Erreur	184	1 014,51	5,51	
Total**	186	5 254,57		

* Statistiquement significatif au seuil de 0,05

**Les données manquantes sont exclues de ce tableau

Tableau 4.11 Analyse de variance des résultats obtenus au post-test selon la catégorie d'élèves (fort, moyen, faible)

Source	Degrés de liberté	Somme des carrés	Carrés Moyens	F
Résultat final au post-test (%)	2	1 086,25	543,12	29,92*
Erreur	179	3 249,20	18,15	
Total**	181	4 335,44		

* Statistiquement significatif au seuil de 0,05

**Les données manquantes sont exclues de ce tableau

Tableau 4.12 Analyse de variance de la progression du rendement en lecture selon la catégorie d'élèves (fort, moyen, faible)

Source	Degrés de liberté	Somme des carrés	Carrés Moyens	F
Résultat final au post-test (%)	2	95 086,99	47 543,50	1,87*
Erreur	184	4 691 576,19	25 497,70	
Total**	186	4 786 663,18		

* Statistiquement significatif au seuil de 0,05

**Les données manquantes sont exclues de ce tableau

4.2.6 Synthèse

Dans ce chapitre portant sur les résultats de la recherche, les résultats obtenus au pré-test et au post-test par les groupes expérimentaux, au questionnaire sur l'utilisation des stratégies de lecture, ont d'abord été présentés. En général, les élèves ont rapporté une plus fréquente utilisation de leurs stratégies au post-test qu'au pré-test. Les élèves du groupe 8 se démarquent particulièrement, dans leur utilisation de plusieurs de ces stratégies, des élèves des autres classes. Par la suite, les résultats obtenus par les huit classes (groupes expérimentaux et contrôles) au pré-test et au post-test à l'examen diagnostique de la lecture (Armand et Sabourin, 1995) ont été présentés. Les résultats obtenus au post-test indiquent une progression pour la majorité des élèves. Puis, des analyses de variance ont été effectuées selon les différents groupes d'élèves afin de répondre à l'objectif 3 de cette recherche. Enfin, la présentation de la progression du rendement en lecture des élèves forts, moyens et faibles démontre une amélioration particulièrement marquée chez les élèves faibles. Le prochain chapitre, portant sur la discussion, reviendra sur les principaux résultats obtenus dans cette section.

CHAPITRE 5

DISCUSSION

Ce chapitre revient sur les objectifs de recherche formulés précédemment et présente ce qu'il y a à retenir des principaux résultats obtenus par cette recherche, soit les résultats au questionnaire de l'utilisation des stratégies de lecture et à l'examen de compréhension en lecture. Des liens sont également établis avec la problématique de recherche. Enfin, les limites de ce projet de mémoire de maîtrise sont discutées.

5.1 Avant-propos

D'abord, quelques précisions méritent d'être apportées afin de mieux comprendre la portée des résultats obtenus dans le cadre de ce mémoire. L'enseignant du groupe 8 (ayant pour intervenante la chercheuse) était, en septembre, l'enseignant le moins expérimenté et le seul ayant un statut précaire à la commission scolaire. Les autres enseignants avaient déjà un poste permanent depuis plusieurs années et, ainsi, bénéficiaient d'une plus grande expérience. De plus, en cours d'année, certains événements hors de contrôle ont fait en sorte que le groupe 8 a changé d'enseignant à plus de quatre reprises, ce qui aurait pu nuire à l'amélioration des résultats des élèves de ce groupe. En effet, selon Saint-Laurent (2008), un enseignement sécurisant est un facteur de protection contre le développement de troubles du comportement et contre les difficultés scolaires. Ainsi, les résultats obtenus pour le groupe 8 sont très encourageants compte tenu qu'ils sont comparables à ceux obtenus dans les groupes ayant pour enseignants des professionnels établis depuis plusieurs années, participant déjà à un projet de recherche sur les interventions efficaces en lecture et demeurant en classe durant toute l'année scolaire. L'intervention sur l'enseignement explicite des stratégies de lecture a donc probablement été un facteur déterminant dans la réussite des élèves du groupe 8, qui étaient plus à risque.

De plus, il faut se rappeler que l'échantillon sélectionné dans le cadre de cette recherche quasi-expérimentale n'est pas aléatoire : ainsi, d'autres recherches seront nécessaires avant d'émettre l'hypothèse que les résultats obtenus soient généralisables à toute une population. De plus, la petite taille de l'échantillon ($n = 187$) invite à la prudence quant à l'interprétation des données.

5.2 Utilisation des stratégies de lecture

La problématique de ce mémoire de maîtrise a présenté l'importance de posséder de bonnes habiletés de compréhension en lecture (Guthrie et collab., 2004; Taboada et collab., 2004) afin de réussir dans toutes les matières scolaires et de s'assurer une belle qualité de vie. De plus, il a été démontré qu'un bon lecteur maîtrise un large éventail de stratégies de lecture, comparativement aux lecteurs moins habiles (Afflerbach, Pearson et Paris, 2008) et qu'un enseignement explicite de ces stratégies contribue à la maîtrise de ces dernières (Hilden et Pressley, 2007). Ainsi, une étude quasi-expérimentale, faisant appel à quatre groupes contrôles ne recevant pas d'intervention spécifique en enseignement explicite des stratégies de lecture (groupes 1, 2, 3 et 4) et à quatre groupes expérimentaux recevant une intervention en enseignement explicite des stratégies de lecture (groupes 5, 6, 7 et 8) a été mise en place. De plus, afin de vérifier les changements des comportements stratégiques des élèves, ce qui correspond à l'objectif 2 de la recherche, un questionnaire sur les stratégies de lecture, traduit et adapté par la chercheuse et présenté en Appendice A, a été utilisé avant et après l'intervention.

Au pré-test, les résultats permettent de dresser les mêmes conclusions que Cartier (2006). Les élèves, malgré cinq années passées dans le système scolaire québécois, utilisent peu de stratégies. Les stratégies qu'ils utilisent le plus sont *de lire et relire, se faire une image dans la tête et lire les textes sans planification*. Toutefois, lors du post-test, des progressions concernant la fréquence d'utilisation des stratégies de lecture sont constatées pour la grande majorité des stratégies de lecture. Certaines des stratégies, qui étaient très peu employées au départ par les élèves, méritent d'être soulignées : *l'utilisation des connaissances antérieures* (item 3), *émettre une opinion* (item 12), *se poser des questions* (item 8) et *émettre des prédictions* (item 18).

En ce qui concerne les stratégies *faire des schémas* (item 14b), *utiliser le dictionnaire* (item 13), *prendre en compte l'intention de lecture* (item 2), *redire le texte dans ses mots* (item 15), *faire des liens avec sa vie personnelle* (item 17) et *faire de la lecture par groupes de mots* (item 19), elles sont toujours peu employées par les élèves des quatre groupes expérimentaux ayant répondu au questionnaire. Toutefois, il est à noter qu'une légère augmentation de la fréquence des comportements a été constatée malgré tout pour ces dernières stratégies. Il faut dire que *se formuler une intention de lecture* (item 2) est une stratégie qui avait été enseignée en tout début d'année scolaire pour les groupes expérimentaux, ce qui peut expliquer une moins grande augmentation de la fréquence d'utilisation par les élèves, qui ont pu l'oublier en fin d'année scolaire. Aussi, la stratégie *faire des schémas* (item 14b) a été peu réinvestie à la suite de l'enseignement explicite du mois de novembre par les enseignants et est une stratégie jugée longue par les élèves qui ne la maîtrisent pas. Pour la stratégie *redire le texte dans ses mots* (item 15), au total, une augmentation de 2,5 % est constatée pour les élèves en général. Toutefois, lorsque les données du tableau sont analysées plus en profondeur, les élèves des groupes 5 et 6 augmentent leur utilisation respectivement de 13,7 % et de 9,2 %, et le groupe 8, de 8,7 %, ce qui est non négligeable. Les élèves du groupe 7, en revanche, diminuent leur utilisation de cette stratégie de 19,3 %. Il faut dire que cette stratégie n'a pas été enseignée de manière explicite en cours d'année. Ainsi, il est possible de supposer que l'enseignant du groupe 7 ait accordé une plus grande importance aux autres stratégies enseignées. *Faire la lecture par groupes de mots* (item 19), bien que révélée efficace par la recherche (Nadeau, 1999), et *faire des liens avec sa vie personnelle* (item 17) n'ont pu être enseignées de manière explicite étant donné des contraintes de temps, ce qui explique la plus faible augmentation de l'utilisation de cette stratégie par les élèves. Enfin, *avoir recours au dictionnaire* (item 13) ne doit pas être la première stratégie à être utilisée lors d'incompréhensions. Selon Weaver (2002), cette stratégie arriverait plutôt en cinquième, les stratégies précédentes étant 1) poursuivre la lecture si le mot n'est pas important, 2) utiliser le contexte de la phrase, 3) chercher le mot de la même famille que le mot inconnu et 4) demander de l'aide.

En ce qui concerne plus précisément les réponses indiquées par les élèves du groupe 8, soit le groupe dans lequel la chercheuse est intervenue, des résultats très encourageants peuvent être constatés. En effet, les élèves de ce groupe se démarquent des autres, spécialement dans leur augmentation des fréquences « presque toujours » et « toujours »

du pré-test au post-test, ce qui correspond à la dernière colonne du tableau 4.1, pour les huit stratégies suivantes: 1) *utiliser ses connaissances antérieures* (item 3) ; 2) *identifier les idées principales d'un texte* (item 5); 3) *faire des arrêts durant la lecture* (item 6) ; 4) *faire des retours en arrière* (item 10) ; 5) *se faire une opinion après la lecture* (item 12) ; 6) *se faire des images dans la tête* (item 16); 7) *faire des liens avec sa vie personnelle* (item 17) et 8) *prédire* (item 18).

Toutefois, certaines stratégies semblent encore peu utilisées en fin d'année scolaire par les élèves du groupe 8. D'abord, *faire un survol du texte* (item 1) diminue du pré-test au post-test pour les fréquences « presque toujours » et « toujours ». Comme cette stratégie a été enseignée en début d'année et que, durant l'année scolaire, les élèves ont changé de titulaire à quatre reprises, il se pourrait que cette stratégie ait été moins encouragée après les fêtes par le nouvel enseignant. Toutefois, 82,6 % des élèves de ce groupe utilisent cette stratégie parfois ou presque toujours, ce qui démontre une bonne utilisation de cette stratégie jugée importante par la recherche (Walker, Munro et Richards, 1998). Ensuite, *utiliser le dictionnaire* (item 13) ne présente aucune augmentation pour les fréquences « presque toujours » et « toujours » au post-test. Toutefois, le pourcentage d'élèves utilisant cette stratégie « jamais » diminue de 34,8 % à 17,4 % et, parfois, augmente de 43,5 % à 60,9 %, ce qui indique que les élèves sont sensibilisés à cette stratégie. Ceci amène également à poser l'hypothèse que les élèves, au terme de l'intervention, aient appris à utiliser d'autres stratégies jugées plus efficaces que le dictionnaire pour découvrir le sens des mots inconnus (Weaver, 2002). Le *surlignement* (item 14a) a également été davantage travaillé en début d'année, ce qui pourrait, tout comme pour le survol, expliquer la moins grande augmentation dans la fréquence d'utilisation de cette stratégie chez ces derniers. Enfin, *la lecture par groupes de mots* (item 19) n'a pas été travaillée avec les élèves durant l'année scolaire. C'est ce qui pourrait expliquer la diminution dans l'utilisation de cette stratégie chez les élèves.

Enfin, les résultats obtenus au post-test avec le questionnaire portant sur les stratégies de lecture correspondent partiellement aux conclusions émises par Dignath et Büttner (2008), stipulant que les résultats des recherches dont l'intervention est menée par les chercheurs, ce qui correspond à la condition du groupe 8, sont supérieurs que pour les groupes dont l'intervention est menée par les enseignants. En effet, pour plusieurs des stratégies, une grande augmentation des comportements est relevée, particulièrement chez le groupe 8, mais pour d'autres stratégies, d'autres classes se démarquent davantage. Il ne

faut pas oublier que les enseignants des quatre groupes avaient des expériences d'enseignement différentes, l'enseignant du groupe 8 étant le plus à risque, ce qui a pu jouer sur les résultats obtenus. D'autres études, effectuées avec des groupes équivalents et dans d'autres milieux permettront de vérifier les propos de Dignath et Büttner (2008). Aussi, il est important, tel que spécifié précédemment, de rester prudent face à de telles données qui sont auto-rapportées par les élèves. Ainsi, ce n'est pas parce que les élèves prétendent utiliser cette stratégie qu'ils le font réellement. Toutefois, ces résultats, jumelés aux progressions individuelles des résultats au test en compréhension, permettent de supposer que les élèves, lors du post-test, connaissent mieux les stratégies de lecture et, ainsi, deviennent plus compétents en lecture. D'autres recherches, réalisées ultérieurement et avec d'autres instruments de recherche, permettront de confirmer ou d'infirmer ces résultats qui sont fort prometteurs. Il serait également intéressant d'implanter une intervention sur plusieurs années : il est à supposer que les élèves seraient alors beaucoup plus habiles qu'après une intervention de quinze semaines. Demander aux élèves des groupes témoins d'effectuer le questionnaire sur les stratégies de lecture pourrait enfin apporter d'autres résultats enrichissants.

5.3 Rendement en lecture

Un deuxième objectif poursuivi par cette recherche était de déterminer l'impact d'un enseignement explicite des stratégies de lecture sur le rendement en lecture des élèves forts, moyens et faibles du troisième cycle du primaire, puisque plusieurs études, dont celle de Johnston, Barnes et Desrochers (2008) démontrent qu'un enseignement explicite des stratégies de lecture peut engendrer des progrès chez les élèves.

Afin de répondre à cet objectif, l'*Examen diagnostique de la lecture* (Armand et Sabourin, 1995), présenté en Appendice B, a été administré à huit groupes, dont quatre groupes témoins (groupe 1, 2, 3 et 4) et quatre groupes expérimentaux (groupes 5, 6, 7 et 8) au début et à la fin de l'année scolaire.

D'abord, le test de Levene ($F_{7, 179} = 0,63, p = 0,73$) ayant été réalisé permet de conserver l'hypothèse d'homogénéité des variances pour tous les groupes et ainsi, de supposer que les groupes soient comparables. Des moyennes de 54,28 % à 64,51 % sont remarquées dans les huit classes, ce qui est près du seuil de passage préétabli de 60,00 % et ce qui

indique que les groupes sont relativement faibles en début d'année scolaire. Au post-test, la majorité des élèves augmente leurs résultats à l'*Examen diagnostique de la lecture* (Armand et Sabourin, 1995), ce qui est plutôt encourageant. La moyenne obtenue au total, par tous les groupes, est de 71,75 %, ce qui représente une augmentation d'environ 10,00 % par rapport au pré-test.

Ces résultats supposent un enseignement de qualité reçu pour les élèves des huit classes, donc autant pour les élèves des groupes témoins (groupes 1 à 4) que pour ceux des groupes expérimentaux (groupes 5 à 8). À cet effet, il faut rappeler que les enseignants de tous les groupes (1 à 8) faisaient déjà partie d'un projet de recherche sur les pratiques efficaces en lecture et en écriture et recevaient des formations mensuelles par un chercheur universitaire. Ainsi, il se pourrait qu'ils aient effectué, à un moment ou à un autre, de l'enseignement explicite des stratégies de lecture avec leurs élèves. Cette condition particulière, vécue particulièrement par les groupes témoins, pourrait expliquer les résultats des analyses de variance qui ne se sont pas révélées statistiquement significatives selon les différentes conditions (groupe témoin, groupe expérimental recevant de l'enseignement explicite par le titulaire de la classe et groupe recevant l'intervention par la chercheuse). Ainsi, il n'est pas possible, à la suite des résultats obtenus, de retenir l'hypothèse que l'enseignement explicite des stratégies de lecture, à raison d'une heure par semaine durant quinze semaines, augmente de manière statistiquement significative le rendement des élèves comparativement à une autre approche. Toutefois, tel que le stipule Duffy (2003), un enseignement diversifié et équilibré est un enseignement efficace. Dans ce cas-ci, il est à supposer que les élèves des groupes témoins aient bénéficié d'un tel enseignement. Il serait d'ailleurs intéressant, dans le cadre de futures recherches, de répéter l'intervention avec des enseignants équivalents en terme de statut (précaire ou permanent), des groupes témoins ne bénéficiant d'aucune intervention et de comparer les résultats obtenus dans le cadre de ce mémoire aux nouvelles données obtenues.

De plus, les résultats obtenus sont surprenants, particulièrement pour les élèves du groupe 8, puisque ces derniers, malgré quatre changements d'enseignants subis en cours d'année, se comparent aux autres groupes ayant pour enseignants des diplômés d'expérience et qui ont été présents tout au long de l'année auprès de leurs élèves. Cette dernière constatation permet de supposer l'efficacité de l'approche utilisée dans ce groupe, soit celle de l'enseignement explicite des stratégies de lecture.

5.4 Élèves forts, moyens et faibles

Tel que mentionné dans le dernier chapitre, les élèves faibles, tous groupes confondus, se sont particulièrement améliorés du pré-test au post-test à l'*Examen diagnostique de la lecture* (Armand et Sabourin, 1995). Des analyses de variance ont été effectuées et ont permis de constater des différences statistiquement significatives pour les résultats obtenus par les forts, moyens et faibles au pré-test ($F_{2, 184} = 384,51$, $p \leq 0,05$) et au post-test ($F_{2, 179} = 29,92$, $p \leq 0,05$) ainsi que pour la variable progression des élèves ($F_{2, 184} = 1,87$, $p \leq 0,05$). Ces résultats sont surprenants et supposent l'efficacité des approches utilisées, dont l'enseignement explicite des stratégies de lecture, étant donné que, généralement, les élèves les plus faibles résistent aux interventions (Fuchs et Fuchs, 2009).

En effet, dans le cadre des résultats obtenus pour ce mémoire, au pré-test, les élèves faibles obtenaient des résultats situés entre 12,50 % et 50,00 % et avaient pour moyenne 39,22 %. Puis, du pré-test au post-test, ils progressent, en moyenne, de 22,23 %, ce qui est considérable. Les élèves moyens, pour leur part, s'améliorent également du pré-test au post-test en moyenne de 10,02 %. Enfin, les élèves forts sont ceux qui se sont le moins améliorés du pré-test au post-test, avec une progression moyenne de 3,33 %.

Les progressions des élèves forts ainsi que les diminutions du rendement en lecture de certains élèves, du pré-test au post-test, peuvent s'expliquer de plusieurs façons. Premièrement, les élèves forts avaient déjà obtenus de bons résultats au pré-test, ce qui pourrait expliquer leur plus faible progression. Aussi, l'instrument utilisé, soit l'examen diagnostique de la lecture (Armand et Sabourin, 1995), est un outil orthopédagogique s'adressant à des élèves en difficulté. Ainsi, il se pourrait que les améliorations des élèves forts aient été moins bien décelées à l'aide de ce dernier. De plus, tel que le spécifient Dole, Brown et Trathen (1996), la motivation est un facteur clé influençant l'utilisation des stratégies et, ainsi, le rendement scolaire. Il est donc possible que certains élèves aient démontré une moins grande motivation à bien compléter l'examen en lecture en fin d'année, étant déjà surchargés par les examens du MELS, qui sanctionnent l'entrée au secondaire, et préoccupés par les vacances estivales. De plus, selon Duffy (2003), ce ne sont pas tous les élèves qui ont besoin d'explications, ces dernières étant surtout nécessaires pour les élèves présentant des difficultés d'apprentissage. Ainsi, l'intervention en enseignement explicite des stratégies de lecture aurait pu démotiver certains élèves

considérés déjà comme de bons lecteurs en début d'année et, ainsi, expliquer leurs plus faibles améliorations. Turcotte (2009) indique également que les approches efficaces auprès de certains élèves ne le sont pas nécessairement pour d'autres. Par exemple, dans l'étude de Connor, Morrison et Petrella (2004), les élèves faibles s'améliorent davantage grâce à de l'enseignement explicite, tandis que les élèves forts, pour leur part, progressent mieux à l'intérieur de classes où l'enseignant encourage l'apprentissage autonome. Les résultats obtenus par cette recherche permettent donc de confirmer les conclusions émises par Connor, Morrison et Petrella (2004) indiquant que l'enseignement explicite est particulièrement une pratique efficace chez les lecteurs faibles, ce qui correspondait au profil de la majorité des sujets de l'étude lors du pré-test, et confirment l'importance de la différenciation pédagogique. Il serait d'ailleurs intéressant, dans le cadre d'une recherche ultérieure, d'intervenir en enseignement explicite des stratégies de lecture auprès de certains sous-groupes spécifiques d'élèves faibles, par exemple dans le cadre d'une intervention orthopédagogique, plutôt qu'en intervention dite universelle, auprès de tous les élèves de la classe (Fuchs et Fuchs, 2009). Il est à supposer qu'une telle intervention engendrerait des résultats encore plus importants que dans le cadre de ce mémoire.

5.5 Progrès en lecture et soutien aux enseignants

Enfin, le dernier objectif de cette étude était d'identifier les conditions minimales de soutien des enseignants en enseignement explicite des stratégies de lecture afin d'engendrer un progrès significatif en compréhension en lecture auprès des élèves forts, moyens et faibles du troisième cycle du primaire. Évidemment, comme les enseignants des quatre groupes expérimentaux différaient en expérience et que le groupe 8 ainsi que les groupes témoins ont vécu une année scolaire dans des circonstances particulières, il serait risqué de répondre à l'hypothèse que les élèves des classes dont les enseignants bénéficiaient d'un plus grand soutien sont ceux qui progressent le plus en lecture. Toutefois, dans le cadre de ce projet de recherche, des résultats similaires ont été remarqués au niveau du rendement en lecture au post-test et de la progression du pré-test au post-test à l'*Examen diagnostique de la lecture* (Armand et Sabourin, 1995) pour les huit classes. Ainsi, les résultats obtenus permettent de constater qu'un modelage, à raison d'une heure par semaine durant quinze semaines, fait par un chercheur dans une classe qui présente plusieurs facteurs de risque, tels que le peu d'expérience du personnel, le roulement de

personnel et le peu de temps passé avec les élèves (Gauthier et Mellouki, 2003), permet d'obtenir des gains en compréhension en lecture aussi grands que ceux obtenus dans une classe d'enseignants plus expérimentés et moins à risque. Alors, il est possible d'émettre l'hypothèse que les enseignants à statut précaire nécessitent davantage d'accompagnement que les enseignants plus expérimentés, pour qui un manuel d'accompagnement ainsi qu'une formation de base suffisent afin de faire progresser leurs élèves en lecture.

5.6 Autres limites de la recherche et conclusions

En somme, les résultats encourageants obtenus par la réalisation de cette recherche invitent à poursuivre les recherches sur l'enseignement explicite des stratégies de lecture. Il a été démontré que les élèves, à la suite de l'intervention, utilisaient davantage les stratégies de lecture, ce qui serait susceptible d'avoir engendré leurs progrès en lecture. Il serait d'ailleurs bénéfique, dans le cadre d'une recherche ultérieure, de faire une intervention échelonnée sur plusieurs années, tel que le proposent Hilden et Pressley (2007).

Enfin, en ce qui concerne une dernière limite de l'étude, l'*Examen diagnostique de la lecture* (Armand et Sabourin, 1995) est l'un des seuls tests actuellement disponibles dans le milieu éducatif pour évaluer la compréhension en lecture chez les élèves de 11-12 ans. C'est un outil généralement utilisé par les orthopédagogues qui ne fait que le survol des différents processus de lecture. Il n'évalue donc pas toutes les stratégies mises en place par le lecteur lors d'une tâche en lecture. Ainsi, il se pourrait donc que les résultats obtenus par les élèves au pré-test et au post-test ne soient pas réellement représentatifs de la progression des élèves. C'est pourquoi il sera important, tout au long des prochaines années, de développer davantage d'instruments à visée diagnostique chez les élèves du primaire et du secondaire en français, qui sont pratiquement inexistantes dans le milieu scolaire.

CONCLUSION

Cette recherche visait à évaluer l'efficacité d'un enseignement explicite des stratégies de lecture sur la compréhension en lecture d'élèves du troisième cycle du primaire ainsi que sur leur utilisation des stratégies. De plus, elle visait à identifier les conditions gagnantes afin de former adéquatement les enseignants à adopter cette pratique. Cette recherche, qui visait à contribuer à l'avancée des connaissances sur le sujet, était pertinente, particulièrement dans un milieu québécois, étant donné que peu de recherches sont effectuées auprès d'élèves du troisième cycle du primaire, ce qui correspond à des élèves âgés de onze à douze ans. Cette recherche visait également à mieux outiller les directions d'école, conseillers pédagogiques et orthopédagogues afin d'implanter de manière optimale des interventions jugées efficaces par la recherche dans leur milieu.

Huit enseignants ont été sélectionnés pour participer cette étude quasi-expérimentale. Les titulaires des groupes expérimentaux ($n = 4$) ont reçu une formation de base ainsi qu'un manuel d'accompagnement portant sur l'enseignement explicite des stratégies de lecture. À l'intérieur de ce document était présentées quinze planifications d'activités d'enseignement explicite des stratégies de lecture à partir de la littérature jeunesse. Les enseignants ont été invités à intégrer cette méthode d'enseignement ainsi que les activités proposées au sein de leur classe et à les adapter au besoin. L'enseignant du groupe 8, le plus à risque, a bénéficié d'un modelage par la chercheuse durant les quinze séances. Les enseignants du groupe contrôle ($n = 4$), en revanche, ont conservé leurs pratiques régulières, composées d'activités de lecture jugées efficaces par la recherche. Plusieurs instruments ont été requis à l'analyse des données, notamment un questionnaire sur les stratégies de lecture utilisées par les élèves ainsi qu'une évaluation en lecture (Armand et Sabourin, 1995) afin de mesurer la compréhension en lecture des élèves avant et après l'intervention.

Les résultats obtenus présentent une augmentation de la fréquence d'utilisation des différentes stratégies de lecture chez les élèves des quatre groupes expérimentaux. Des augmentations pour huit stratégies sont particulièrement remarquées pour les élèves qui faisaient partie du groupe ayant pour intervenante la chercheuse. En ce qui concerne le rendement en lecture, des améliorations sont constatées pour les élèves forts, moyens et faibles des quatre groupes expérimentaux. Les élèves faibles démontrent particulièrement des progrès en lecture du début à la fin de l'année scolaire. Toutefois, ces résultats ne sont pas statistiquement différents de ceux obtenus par les groupes contrôles.

Ces résultats ont permis de confirmer les recherches stipulant que l'enseignement explicite des stratégies de lecture engendre des gains en lecture, particulièrement chez les élèves faibles. De plus, ils ont permis de constater qu'il est bénéfique pour les enseignants débutants de bénéficier de modelage en classe, comparativement à des enseignants plus expérimentés, pour qui un manuel d'accompagnement et une formation de base est suffisant.

Enfin, les recommandations suivantes seraient à envisager afin d'optimiser les résultats dans un projet ultérieur : groupes témoins ne bénéficiant d'aucune intervention, enseignants des différents groupes avec une expérience équivalente, administration du questionnaire aux groupes témoins et aux groupes expérimentaux, utilisation d'un instrument de mesure du rendement en lecture standardisé et intervention échelonnée sur plusieurs années et en sous-groupes.

RÉFÉRENCES

- Afflerbach, P., Pearson, P.D. et Paris, S.G. (2008). Clarifying Differences Between Reading Skills and Reading Strategies. *The Reading Teacher*, 61(5), 364-373.
- Alexander, P.A., Graham, S. et Harris, K.R. (1998). A Perspective on Strategy Research : Progress and Prospects. *Educational Psychology Review*, 10(2), 129-154.
- Allington, R.L. et Johnston, P.H. (2002). *Reading to learn: Lessons from exemplary fourth-grade classrooms*. New York: The Guilford Press.
- Arabsolghar, F. et Elkins, J. (2001). Teachers' expectations about students' use of reading strategies, knowledge and behaviour in Grades 3, 5 and 7. *Journal of Research in Reading*, 24(2), 154-162.
- Armand, F. et Sabourin, S. (1995). *Examen diagnostique de la lecture. Niveau intermédiaire (fin cinquième année)*. Commission scolaire Marie-Victorin.
- Bandura, A. (2003). *Auto-efficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle*. Bruxelles : De Boeck.
- Baumann, J.F., Hooten, H. et White, P. (1999). Teaching comprehension through literature: A teacher-research project to develop fifth graders' reading strategies and motivation. *The Reading Teacher*, 53(1), 38-51.
- Bender, W.N. et Larkin, M.J. (2003). *Reading Strategies for Elementary Students With Learning Difficulties*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press Inc.
- Biancarosa, G. (2005). After Third Grade. *Educational Leadership*, 63(2), 16-22.
- Blachowicz, C. et Ogle, D. (2001) *Reading comprehension: Strategies for independent learners*. New York : Guilford.
- Block, C.C., Oakar, M. et Hurt, N. (2002). The expertise of literacy teachers: A continuum for preschool to grade 5. *Reading Research Quarterly*, 37, 178-206.
- Brown, R. (2008). Strategy Matters: comprehension instruction for older youth. Dans K. A. Hinchman et H. K. Sheridan-Thomas (Dir.): *Best practices in adolescent literacy instruction*. New York, États-Unis: The Guilford Press.
- Brown, R., Pressley, M., Van Meter, P. et Shuder, T. (1996). A Quasi-Experimental Validation of Transactional Strategies Instruction With Low-Achieving Second-Grade Readers. *Journal of Educational Psychology*, 88(1), 18-37.
- Cartier, S.C. (2008). Stratégies d'apprentissage par la lecture rapportées par des élèves en difficulté d'apprentissage de première secondaire en classe de cheminement particulier de formation. *Revue des sciences de l'éducation*, 32(2), p.439-460.
- Conseil canadien sur l'apprentissage. (2008). *Lire l'avenir. Pour répondre aux besoins futurs du Canada en matière de littératie*. Document téléchargé le 18 septembre 2009 du site : <http://www.ccl-cca.ca/NR/rdonlyres/1C23F50E-CD0F-4D41-86C3-0549134AE801/0/LiteracyReadingFutureReportF.pdf>
- Connor, C.M., Morrison, F.J. et Petrella, J.N. (2004). Effective reading comprehension instruction : examining child X instruction interactions. *Journal of Educational Psychology*, 96. 682-698.
- Corbeil, J-P. (2006). *Le volet canadien de l'Enquête internationale sur l'alphabétisation et les compétences des adultes de 2003 (EIACA) : état de la situation chez les minorités de langue officielle*. Ottawa : Statistique Canada.
- Cunningham, P. M., Moore, S.A., Cunningham, J.W. et Moore, D.W. (1989). *Reading in Elementary Classrooms: Strategies and Observations*. 2e édition. New York Longman Inc.

- Dignath, C. et Büttner, G. (2008). Components of fostering self-regulated learning among students. A meta-analysis on intervention studies at primary and secondary school level. *Metacognition learning*, 3, 231-264.
- Dole, J.A., Brown, K.J. et Trathen, W. (1996). The Effects of Strategy Instruction on the Comprehension Performance of At-Risk Students. *Reading Research Quarterly*, 31(1), 62-88.
- Duffy, G.G. (2003). *Explaining Reading: A Resource for Teaching Concepts, Skills and Strategies*. The Guilford Press. New York.
- Duke, N.K. et Pearson, P.D. (2002). Effective practices for developing reading comprehension. Dans A.E. Farstrup et S.J. Samuels (Eds). *What research has to say about reading instruction*. 3e édition. Newark, DE: International Reading Association.
- Durkin, D. (1978). What classroom observations reveal about reading comprehension. *Reading Research Quarterly*, 14, 481-538.
- Fuchs, D. et Fuchs, L.S. (2009). Responsiveness to Intervention : Multilevel Assessment and instruction as early intervention and disability identification. *The Reading Teacher*, 63(3), 250-252.
- François, P-H. et Botterman, A.E. (2004). Théorie sociale cognitive de Bandura et bilan de compétences : applications, recherches et perspectives critiques. *Carrièreologie*, 8(3), 519-541.
- Gauthier, C. et Mellouki, M. (2003). *Attirer, former et retenir des enseignants de qualité*. Rapport du ministère de l'Éducation du Québec à l'Organisation de coopération et de développement économiques. Québec, Québec: Gouvernement du Québec.
- Giasson, J. (1990). *La compréhension en lecture*. Montréal, Québec: gaëtan morin éditeur.
- Giasson, J. (2000). *Les textes littéraires à l'école*. Montréal, Québec: gaëtan morin éditeur.
- Giasson, J. (2003). *La lecture. De la théorie à la pratique*. 2^e édition. Montréal, Québec: gaëtan morin éditeur.
- Giasson, J. et Saint-Laurent, L. (2003). *Facteurs de protection contre l'échec en lecture au premier cycle du primaire*. Rapport de recherche remis au Fonds de recherche sur la société et la culture (FQRSC). Téléchargé le 4 novembre 2005 sur : <http://www.fqrsq.gouv.qc.ca/recherche/index1.html>
- Giasson, J. et Thériault, J. (1983). *Apprentissage et enseignement de la lecture*. Montréal, Québec : Ville-Marie.
- Goupil, G. et Lusignan, G. (1993). *Apprentissage et enseignement en milieu scolaire*. Montréal : gaëtan morin éditeur.
- Guthrie, J.T., Wigfield, A., Barbosa, P., Perencevich, K.C., Taboada, A. , Davis, M.H., Scaffidi, N.T. et Tonks, S. (2004). Increasing Reading Comprehension and Engagement Through Concept-Oriented Reading Instruction, *Journal of Educational Psychology*, 96(3), 403-423.
- Harris, T.L. et Cooper, E.J. (1985). *Reading, Thinking and Concept Development : Strategies for the Classroom*. New York: College Board publications.
- Hayes, B.L. (1991). *Effective Strategies for Teaching Reading*. Needam Heights. MA: Allyn and Bacon.
- Hilden, K.R. et Pressley, M. (2007). Self-Regulation through Transactional Strategies Instruction, *Reading and writing quarterly*, 23(1), 51-75.
- Howell, D. C. (2008). *Méthodes statistiques en sciences humaines*. 6e édition. Paris, France : De Boeck Université.
- Janosz, M. (2000). *L'abandon scolaire chez les adolescents : perspective nord-américaine*. VEI-Enjeux, 122, pp. 105-127.

- Johnston, A.M, Barnes, M.A et Desrochers, A. (2008). Reading Comprehension : Developmental Processes, Individual Differences, and Interventions. *Canadian Psychology*, 49(2), 125-132.
- Juel, C. et Minden-Cupp, C. (2000). Learning to read words: linguistic units and instructional strategies. *Reading research quarterly*, 35(4), 458-492.
- Keene, E. et Zimmermann, S. (1997) *Mosaic of thought: Teaching comprehension in a reader's workshop*. Portsmouth : Heinemann.
- Kelley, T.L. (1939). Selection of upper and lower groups for the validation of test items. *Journal of educational psychology*, 30, 17-24.
- Kelly, M. J. et Clausen-Grace, N. (2007). *Comprehension shouldn't be silent: from strategy instruction to student independence*. Newark, États-Unis: International Reading Association Inc.
- Kirby, J.R., Desrochers, A., Roth, L. et Lai, S.S.V. (2008). Longitudinal Predictors of Word Reading Development. *Canadian Psychology*, 49(2), 103-110.
- Klahr, D. et Nigam, M. (2004). The equivalence of learning paths in early science instruction: Effects of direct instruction and discovery learning. *Psychological Science*, 15(10), 661-667.
- Klinger, J.K., Vaughn, S. et Boardman, A. (2007). *Teaching Reading Comprehension to Students With Learning Difficulties*. New York: The Guilford Press.
- Laveault, D. et Grégoire, J. (1997). *Introduction aux théories des tests en sciences humaines*. Paris, Bruxelles : De Boeck Université.
- Leach, J.M., Scarborough, H.S., Rescorla, L. (2003). Late-emerging reading disabilities. *Journal of Educational Psychology*, 95, 211-224
- Lee, E. (2002). Adolescent literacy: current status. *English Quarterly*, 34(3).
- Legendre, R. (1993). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. 2e édition. Montréal (Québec) : Guérin.
- Magliano, J.P., Trabasso, T. et Graesser, A.C.(1999). Strategic Processing During Comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 91(4), 615-629.
- McLaughlin, M. et Allen, M.B. (2002). *Guided comprehension in action : Lessons for grades 3-8*. Newark, DE: International Reading Association.
- McTavish, M. (2008). « What were you thinking? » : The use of metacognitive strategy during engagement with reading narrative and informational genres. *Canadian Journal of Education*, 31(2), 405-430.
- MELS. (2003). *Programme de formation de l'école québécoise – Éducation préscolaire, Enseignement primaire*. Gouvernement du Québec. Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.
- MELS. (2005a). *Apprendre à lire. Action concertée pour le soutien à la recherche en lecture*. Gouvernement du Québec. Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. Document téléchargé le 21 juillet 2010 du site : http://www.mels.gouv.qc.ca/stat/recherche/app_fr.pdf
- MELS. (2005b). *La lecture chez les élèves du secondaire*. Gouvernement du Québec. Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. Document téléchargé le 12 septembre 2007 du site : http://www.mels.gouv.qc.ca/stat/recherche/lec_sec_fr.pdf
- MELS. (2008). *Indicateurs de l'éducation – Édition 2008-2009*. Gouvernement du Québec. Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. Document téléchargé le 18 mai 2009 du site : http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/publications/publications/SICA/DRSI/Ensemble_Indices_08-09.pdf
- MELS. (2009). *Agir Autrement. Pour la réussite des élèves du secondaire en milieu défavorisé*. Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. Document téléchargé le 9 septembre 2009 du site : <http://www.mels.gouv.qc.ca/AgirAutrement/agir.pdf>

- Mokhtari, K. et Reichard, C.A. (2002). Assessing students' metacognitive awareness of reading strategies. *Journal of Educational Psychology*, 94(2), 249-259.
- Morin, M-F., Montésinos-Gelet, I., Parent, J., Prévost, N., Charron, A., Ling, G. et Valiquette, V. (2006). La littérature jeunesse en première année pour apprendre à lire et à écrire. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 9(2), 135-145.
- Nadeau, M. (1999). *La nouvelle grammaire au primaire : la comprendre, l'enseigner*. Document téléchargé le 8 septembre 2009 du site: <http://www.recitlangues.org/ress/documents/nouvgram.pdf>
- Organisation pour la coopération et le développement économique (OCDE). (1997). *Littératie et société du savoir: nouveaux résultats de l'enquête internationale sur les capacités de lecture et d'écriture des adultes*. Paris : Auteur.
- Palincsar, A.S. et Brown, A. L. (1986). Interactive teaching to promote independent learning from text. *The Reading Teacher*, 39(8), 771-777.
- Pearson, D.P. (2004). The Reading Wars. *Educational Policy*, 18(1), 216-252.
- Potvin, P. (2009). *Persévérance ou décrochage : que deviennent des élèves de maternelle 12 ans plus tard ?* Document présenté lors du congrès de l'AQETA 2009. Montréal : Québec. Université du Québec à Trois-Rivières.
- Pressley, M. et McCormick, C. (1995). *Cognition, teaching and assessment*. New York: Harper Collins College Publishers.
- Pressley, M., Wharton-McDonald, R., Allington, R., Collins Block, C., Morrow, L., Tracey, D., Baker, K., Brooks, G., Cronin, J., Nelson, E., Woo, D. (2001). A Study of Effective First-Grade Literacy Instruction. *Scientific Studies of Reading*, 5(1), 35-48.
- Pressley, M., Wharton-McDonald, R., Mistretta-Hampston, J. et Echevarria, M. (1998). Literacy Instruction in 10 Fourth- and Fifth-Grade Classrooms in Upstate New York. *Scientific Studies of Reading*, 2(2), 159-194.
- R Development Core Team (2008). *R: A language and environment for statistical computing*. R Foundation for Statistical Computing, Vienna, Austria. ISBN 3-900051-07-0, [Disponible en ligne: <http://www.R-project.org>]
- Raïche, G. (2009). *Statistiques descriptives 01 Cours 4*. Document présenté à l'intérieur du cours MAE 7020. Montréal : Québec : Université du Québec à Montréal.
- Reutzel, D.R. et Cooter, R.B. (2007). *Strategies for Reading Assessment and Instruction: Helping Every Child Succeed*. 3e édition. Upper Saddle River. New Jersey. Pearson Education Inc.
- Saint-Laurent, L. (2008). *Enseigner aux élèves à risque et en difficulté au primaire*. 2e édition. Montréal, Québec: gaëtan morin éditeur.
- Scharlach, T.D. (2008). START Comprehending : Students and Teachers Actively Reading Text. *The Reading Teacher*, 62(1), 20-31.
- Sheridan-Thomas, H.K. (2008). Assisting struggling readers with textbook comprehension. Dans K. A. Hinchman et H. K. Sheridan-Thomas (Dir.): *Best practices in adolescent literacy instruction*. New York, États-Unis: Éditions The Guilford Press.
- SPSS Inc. *SPSS for Windows*, Version. 11.0.1. 2001. Chicago.
- Stanovich, K.E. (1994). Constructivism in reading education. *The Journal of Special Education*, 28(3), 259-274.
- Statistique Canada. (1996). *Lire l'avenir : un portrait de l'alphabétisme au Canada. Gouvernement du Canada*. Document téléchargé le 28 août 2009 du site: <http://www.statcan.gc.ca/pub/89f0093x/89f0093x1996001-fra.htm>
- Taboada, A., Tonks, S.M., Wigfield, A. et Guthrie, J.T. (2008). Effects of motivational and cognitive variables on reading comprehension. *Read Writ*, 22, 85-106.
- Tardif, J. (1992). *Pour un enseignement stratégique. L'apport de la psychologie cognitive*. Montréal, Québec: Les Éditions Logiques.

- Taylor, B. M., Pearson, D. P., Clark, K. F., et Walpole, S. (2000). Effective schools and accomplished teachers: Lessons about primary-grade reading instruction in low-income schools. *The Elementary School Journal*, 101, 121-165.
- Taylor, B. M., Peterson, D. P., Pearson, P. D., et Rodriguez, M. C. (2002). Looking inside classrooms: Reflecting on the "how" as well as the "what" in effective reading instruction. *The Reading Teacher*, 56, 270-279.
- Torgesen, J.K. (2002). The prevention of reading difficulties. *Journal of School Psychology*, 40(1), 7-26.
- Torgesen, J.K. (2000). Individual differences in response to early interventions in reading: The lingering problem of treatment resisters. *Learning Disabilities Research and Practice*, 15, 55-64.
- Turcotte, C. (2009). Différencier l'enseignement de la lecture au primaire : une question de sens. *Revue des sciences de l'éducation*, 35(3), 21-39.
- Turcotte, C. (2007). *Engager l'élève du primaire en lecture*. Chenelière Éducation. Montréal (Québec).
- Turcotte, C., Giasson, J., et Saint-Laurent, L. (2004). La relation entre le style d'intervention de l'enseignante en lecture et le progrès des élèves à risque en première année du primaire. *McGill Journal of Education*, 39, 183-199.
- Van der Shoot, M., Vasbinder, A.L., Horsley, T.M. et Van Lieshout, E.C.D.M. (2008). The role of two reading strategies in text comprehension: An eye fixation study in primary school children. *Journal of Research in Reading*, 31(2), 203-223.
- VanGrunderbeeck, N., Cartier, S. C., Chouinard, R. et Théorêt, M. (2005). *Suggestions de pratiques d'enseignement favorables au développement de la lecture chez les élèves du secondaire: à l'usage de tous les enseignants du premier cycle du secondaire*. Université de Montréal.
- Van Keer, H. et Verghaeghe, J.P. (2005). Effects of Explicit Reading Strategies Instruction and Peer Tutoring on Second and Fifth Grader's Reading Comprehension and Self-Efficacy Perceptions. *The Journal of Experimental Education*, 73(4), 291-329.
- Van Keer, H. (2004). Fostering reading comprehension in fifth grade by explicit instruction in reading strategies and peer tutoring. *British Journal of Educational Psychology*, 74, 37-70.
- Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Walker, L., Munro, J., Richards, F.W. (1998). Teaching Inferential Reading through Pictures. *Volta Review*, 100(2), 105-120.
- Weaver, C. (2002). *Reading Process & Practice*. 3e édition. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Zimmerman, B.J., Bonner, S., et Kovach, R. (2000). *Des apprenants autonomes : Autorégulation des apprentissages*. Paris : De Boeck.
- Zimmerman, B.J. et Martinez Pons, M. (1986). Development of a Structured Interview for Assessing Student Use of Self-Regulated Learning Strategies, *American Educational Research Journal*, 23(4), 614-628.

APPENDICES

A	Questionnaire sur les stratégies de lecture	111.
B	Examen diagnostique de la lecture	114.
C	Certificat éthique	125.
D	Exemple de planification hebdomadaire	127.

APPENDICE A

QUESTIONNAIRE SUR LES STRATÉGIES DE LECTURE

Code d'identification de l'élève: _____

Mes stratégies de lecture

Consignes : Lis chacun des comportements suivants et indique, par un crochet, si tu utilises ce comportement **toujours (à chaque fois que tu lis)**, **presque toujours (presque à chaque fois que tu lis)**, **parfois (de temps à autre lorsque tu lis)** ou **jamais (tu n'as jamais adopté ce comportement)**. Sois honnête. Il n'y a pas de mauvaise réponse et tes réponses demeureront confidentielles.



Merci de ta participation,
Catherine, Catherine et Viviane
Membres de l'équipe de recherche

	Toujours	Presque toujours	Parfois	Jamais
1. Avant de commencer à lire un texte, je le survole rapidement pour essayer de savoir de quoi cela va parler.				
2. Avant ma lecture, je me demande pourquoi je lis.				
3. Avant ma lecture, je pense à ce que je connais déjà sur le sujet du texte.				
4. Quand j'arrive à une partie du texte plus difficile, je ralentis ma lecture.				
5. Je suis capable de faire la différence entre les parties importantes et les parties non importantes d'un texte.				
6. Durant ma lecture, je m'arrête pour vérifier si je comprends bien.				
7. Je devine le sens des mots inconnus en lisant les mots avant et après les mots inconnus.				
8. Durant ma lecture, je m'arrête pour me poser des questions sur le texte afin de voir à quel point je le comprends.				



	Toujours	Presque toujours	Parfois	Jamais
9. Après avoir terminé ma lecture, je pense à ce que j'ai appris lors de ma lecture.				
10. Quand je suis perdu dans un texte, je retourne à l'endroit qui m'a causé des difficultés en premier et je le lis à nouveau.				
11. Lorsque je lis un mot inconnu, je cherche le mot caché ou « le petit mot dans le grand mot ».				
12. Après ma lecture, je me fais une opinion sur le texte.				
13. Lorsque je rencontre un mot inconnu, je cherche sa définition dans le dictionnaire.				
14a. Pour m'aider à me souvenir d'un texte, je surligne les informations importantes				
14b. Pour m'aider à me souvenir d'un texte, je fais un schéma.				
15. Pour vérifier si j'ai compris un texte, je le redis dans mes mots.				
16. Lorsque je lis, je me fais des images dans ma tête.				
17. Quand je lis un nouveau texte, je fais des liens avec ma vie personnelle.				
18. Je fais des prédictions sur ce qui se passera dans le texte avant et pendant ma lecture.				
19. Lorsque je suis confronté à des phrases difficiles, je lis par groupes de mots.				
20. J'utilise différentes stratégies de lecture lorsque je lis.				

Merci d'avoir complété ce questionnaire! ☺

Adapté de : Reutzel et Cooter (2007) *A Classroom Modified Version of the Reading Strategy Use Scale* et de Mokhtari et Reichard (2002) *Metacognitive Awareness of Reading Strategies inventory (MARS)*.



APPENDICE B

EXAMEN DIAGNOSTIQUE DE LA LECTURE

LES EFFETS DES PLUIES ACIDES SUR L'ÉRABLE ET LE SAPIN

D'où proviennent les pluies acides?

Les usines, les foyers des maisons et les voitures rejettent des fumées ou gaz polluants. Une fois dans l'atmosphère, ces gaz polluants se transforment et deviennent acides. Ils se mélangent ensuite avec les gouttelettes d'eau des nuages de pluie. C'est ainsi que les pluies deviennent des pluies acides. Elles peuvent retomber directement sur le lieu de pollution ou à des centaines de kilomètres de distance si les vents poussent les nuages de pluie. C'est ainsi que les nuages de pluie franchissent les frontières et que, dans les régions au sud du Québec, plus de 50% des pluies acides proviennent des usines et des voitures de nos voisins, les États-Unis.

Quels sont les effets des pluies acides sur la vie des arbres?

Cette pollution acide est très nuisible pour l'environnement et a particulièrement touché les arbres de nos forêts. De façon générale, les pluies acides abîment le feuillage des arbres. De plus, en traversant le sol, ces précipitations éliminent les éléments minéraux essentiels à l'alimentation des arbres. Poussant dans des sols pauvres, les arbres s'affaiblissent très vite, ce qui est dangereux pour la vie des plus fragiles. Ils sont exposés aux attaques mortelles des grands froids et des insectes.

Les pluies acides ont d'abord touché la classe d'arbres des feuillus et affectent aussi maintenant celle des conifères. De plus, comme nous allons le voir avec l'érable et le sapin, elles ont des effets différents selon la classe d'arbres touchée.

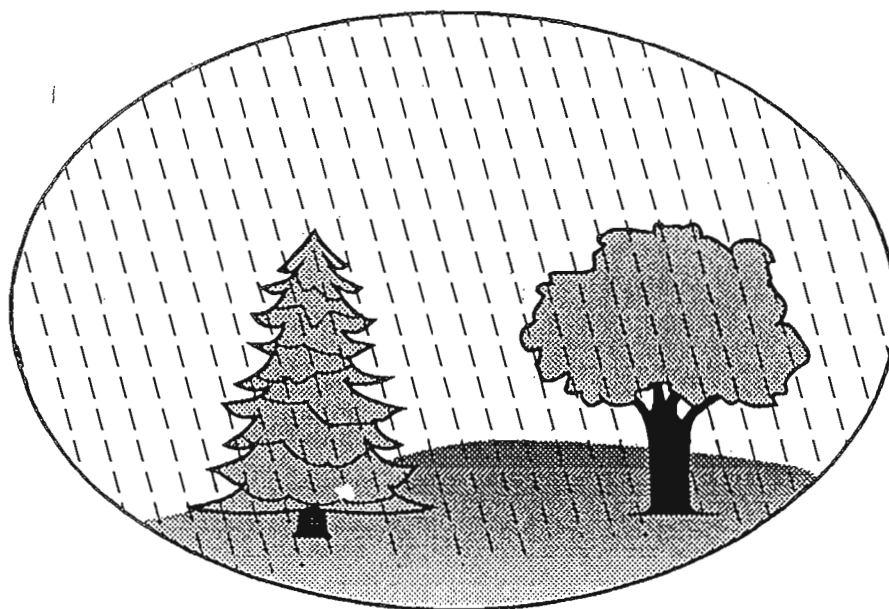
Quels sont les effets des pluies acides sur l'érable et le sapin?

Les pluies acides modifient les utilisations et les caractéristiques habituelles du feuillu et du conifère, comme la couleur, la forme ou encore la chute des feuilles.

Ainsi, les feuilles d'un érable touché par les pluies acides sont plus petites et deviennent vert pâle. Elles changent de couleur et tombent

plus tôt, parfois dès le milieu de l'été. L'écorce des troncs et des branches les plus grosses se décolle. Différentes maladies peuvent alors s'attaquer à l'arbre qui n'est plus protégé par son écorce. Affaibli, l'érable arrête de grandir et ne pousse plus ni vers le haut ni sur les côtés. De plus, au printemps, les érables produisent moins de sève, ce qui a pour effet de diminuer la fabrication du sirop, de la tire et du sucre d'érable.

De leur côté, les aiguilles d'un sapin touché par les pluies acides deviennent jaunes et sont toutes déformées. Le sapin commence à les perdre dès la deuxième année. L'écorce du tronc du sapin se dessèche. Ne pouvant plus se nourrir, le tronc du sapin arrête de grandir vers le haut, par contre les branches les plus hautes continuent de pousser sur les côtés. Si l'effet des pluies acides se poursuit, il va devenir de plus en plus difficile de trouver de beaux sapins de Noël aux aiguilles résistantes et bien vertes.



LES EFFETS DES PLUIES ACIDES SUR L'ÉRABLE ET LE SAPIN

Questions de compréhension

Points	Questions	Corr.
<div> <div></div> / 2 </div>	<p>1. Que rejettent les usines, les foyers des maisons et les voitures?</p> <hr/> <hr/> <hr/>	
<div> <div></div> / 2 </div>	<p>2. Une fois que les gaz polluants sont dans l'atmosphère, que leur arrive-t-il?</p> <hr/> <hr/> <hr/>	

Points	Questions	Corr.
<div style="border: 1px solid black; width: 40px; height: 40px; display: flex; align-items: center; justify-content: center; margin: 10px auto;">/ 2</div>	<p>3. Comment les pluies deviennent-elles acides?</p> <hr/> <hr/> <hr/>	
<div style="border: 1px solid black; width: 40px; height: 40px; display: flex; align-items: center; justify-content: center; margin: 10px auto;">/ 2</div>	<p>4. D'après toi, comment les pluies acides venant des États-Unis arrivent-elles à toucher le sud du Québec?</p> <hr/> <hr/> <hr/>	
<div style="border: 1px solid black; width: 40px; height: 40px; display: flex; align-items: center; justify-content: center; margin: 10px auto;">/ 2</div>	<p>5. De façon générale, quel est l'effet des pluies acides sur le feuillage des arbres?</p> <hr/> <hr/> <hr/> <div style="margin-top: 20px;"> <input type="checkbox"/> Je pense avoir bien répondu à la question. <input type="checkbox"/> Je ne pense pas avoir bien répondu à la question. </div>	<div style="border: 1px solid black; width: 60px; height: 40px; margin: 10px auto;"></div>

Points	Questions	Corr.
<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; width: 40px; margin: 0 auto;">/ 2</div>	<p>6. Qu'arrive-t-il lorsque les pluies acides traversent le sol?</p> <hr/> <hr/> <hr/>	
<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; width: 40px; margin: 0 auto;">/ 2</div>	<p>7. Pourquoi les arbres sont-ils affaiblis lorsque les pluies acides pénètrent le sol?</p> <hr/> <hr/> <hr/>	
<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; width: 40px; margin: 0 auto;">/ 2</div>	<p>8. Qu'arrive-t-il aux arbres <i>les plus fragiles</i> touchés par les pluies acides?</p> <hr/> <hr/> <hr/> <div style="margin-top: 20px;"> <input type="checkbox"/> Je pense avoir bien répondu à la question. <input type="checkbox"/> Je ne pense pas avoir bien répondu à la question. </div>	<div style="border: 1px solid black; width: 40px; height: 40px; margin: 0 auto;"></div>

Points	Questions	Corr.
<div style="border: 1px solid black; width: 40px; height: 40px; display: flex; align-items: center; justify-content: center; margin: 10px auto;">/ 2</div>	<p>9. Dans <i>quel ordre</i> les deux classes d'arbres ont-elles été touchées par les pluies acides?</p> <p>En premier : _____</p> <p>En deuxième : _____</p> <p> <input type="checkbox"/> Je pense avoir bien répondu à la question. <input type="checkbox"/> Je ne pense pas avoir bien répondu à la question. </p>	<div style="border: 1px solid black; width: 40px; height: 40px; margin: 10px auto;"></div>
<div style="border: 1px solid black; width: 40px; height: 40px; display: flex; align-items: center; justify-content: center; margin: 10px auto;">/ 2</div>	<p>10. Quelle est la forme et la couleur des feuilles d'un érable touché par les pluies acides?</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>	
<div style="border: 1px solid black; width: 40px; height: 40px; display: flex; align-items: center; justify-content: center; margin: 10px auto;">/ 2</div>	<p>11. Qu'arrive-t-il au feuillage <i>d'un feuillu</i> touché par les pluies acides?</p> <p>Entoure la bonne réponse:</p> <p>1. Il change de couleur à l'automne.</p> <p>2. Il reste vert toute l'année.</p> <p>3. Il devient jaune.</p> <p>4. Il change de couleur avant l'automne.</p> <p>5. Il devient jaune pâle dès le milieu de l'été</p> <p> <input type="checkbox"/> Je pense avoir bien répondu à la question. <input type="checkbox"/> Je ne pense pas avoir bien répondu à la question. </p>	<div style="border: 1px solid black; width: 40px; height: 40px; margin: 10px auto;"></div>

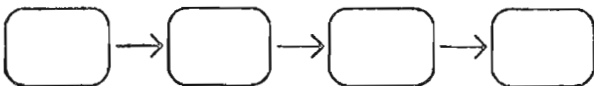

Points	Questions	Corr.
<div data-bbox="178 549 309 680" style="border: 1px solid black; padding: 5px; width: fit-content; margin: 0 auto;">/ 2</div>	<p>12. Qu'arrive-t-il au feuillage <i>d'un conifère</i> touché par les pluies acides?</p> <p>Entoure la bonne réponse:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Il tombe à l'automne. 2. Il ne reste pas sur l'arbre pendant plusieurs années. 3. Il reste sur l'arbre pendant plusieurs années. 4. Il tombe dès le milieu de l'été. 5. Il tombe chaque année en hiver. <p><input type="checkbox"/> Je pense avoir bien répondu à la question.</p> <p><input type="checkbox"/> Je ne pense pas avoir bien répondu à la question.</p>	<div data-bbox="1220 783 1351 915" style="border: 1px solid black; width: 80px; height: 60px; margin: 0 auto;"></div>
<div data-bbox="178 1372 309 1504" style="border: 1px solid black; padding: 5px; width: fit-content; margin: 0 auto;">/ 2</div>	<p>13. Dans le texte, on dit que les pluies acides modifient les caractéristiques habituelles du feuillu et du conifère comme la couleur, la forme ou la chute des feuilles. À quelle classe d'arbres appartiennent les caractéristiques suivantes?</p> <p>Écris F pour feuillu ou C pour conifère à côté de chaque caractéristique.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Il perd son feuillage tous les ans à l'automne : ____ 2. Son feuillage change de couleur à l'automne : ____ 3. Son feuillage est fait d'aiguilles : ____ 4. Son feuillage reste vert toute l'année : ____ 5. Son feuillage est fait de feuilles larges : ____ 6. Il conserve son feuillage plusieurs années : ____ 7. Le sapin en est un exemple : ____ 8. L'érable en est un exemple : ____ 	

LES EFFETS DES PLUIES ACIDES SUR L'ÉRABLE ET LE SAPIN

Remise en ordre de phrases

Points	
<div data-bbox="172 868 300 995" style="border: 1px solid black; width: 60px; height: 60px; display: flex; align-items: center; justify-content: center; margin: 20px auto;">/ 1</div>	<p>1. Remets en ordre les phrases suivantes pour expliquer ce qui se passe lorsque les pluies acides touchent des érables.</p> <p>Inscris les numéros dans les bulles.</p> <div data-bbox="418 868 849 946" style="text-align: center;"> <div style="border: 1px solid black; width: 50px; height: 40px; display: inline-block; margin-right: 10px;"></div> <div style="font-size: 20px; margin: 0 10px;">→</div> <div style="border: 1px solid black; width: 50px; height: 40px; display: inline-block; margin-right: 10px;"></div> <div style="font-size: 20px; margin: 0 10px;">→</div> <div style="border: 1px solid black; width: 50px; height: 40px; display: inline-block;"></div> </div> <ol style="list-style-type: none"> 1. L'arbre n'est plus protégé. 2. Les maladies attaquent l'arbre. 3. L'écorce des troncs se décolle.
<div data-bbox="172 1478 300 1606" style="border: 1px solid black; width: 60px; height: 60px; display: flex; align-items: center; justify-content: center; margin: 20px auto;">/ 1</div>	<p>2. Remets en ordre les phrases suivantes pour expliquer d'où proviennent les pluies acides.</p> <p>Inscris les numéros dans les bulles.</p> <div data-bbox="418 1478 1008 1557" style="text-align: center;"> <div style="border: 1px solid black; width: 50px; height: 40px; display: inline-block; margin-right: 10px;"></div> <div style="font-size: 20px; margin: 0 10px;">→</div> <div style="border: 1px solid black; width: 50px; height: 40px; display: inline-block; margin-right: 10px;"></div> <div style="font-size: 20px; margin: 0 10px;">→</div> <div style="border: 1px solid black; width: 50px; height: 40px; display: inline-block; margin-right: 10px;"></div> <div style="font-size: 20px; margin: 0 10px;">→</div> <div style="border: 1px solid black; width: 50px; height: 40px; display: inline-block;"></div> </div> <ol style="list-style-type: none"> 1. Les pluies deviennent des pluies acides. 2. Les gaz polluants se transforment et deviennent acides. 3. Les gaz polluants devenus acides se mélangent avec les nuages de pluie. 4. Les usines, les foyers des maisons et les voitures rejettent des gaz polluants.

Points	
<div data-bbox="172 585 301 717" data-label="Text">/ 1</div>	<p data-bbox="368 304 1353 378">3. Remets en ordre les phrases suivantes pour expliquer comment la pollution acide des États-Unis touche le Québec.</p> <p data-bbox="416 442 903 474">Inscris les numéros dans les bulles.</p> <div data-bbox="416 527 1002 612" data-label="Diagram"> <pre> graph LR A[] --> B[] B --> C[] C --> D[] </pre> </div> <ol data-bbox="368 666 1353 1038" style="list-style-type: none"> 1. Le vent pousse les nuages de pluie acide des États-Unis vers le Québec. 2. Les voitures et les usines des États-Unis rejettent beaucoup de gaz polluants. 3. Les pluies acides tombent des nuages au dessus du Québec. 4. Les gaz polluants, devenus acides, se mélangent avec les nuages de pluie.
<div data-bbox="172 1415 301 1547" data-label="Text">/ 1</div>	<p data-bbox="368 1187 1353 1261">4. Remets en ordre les phrases suivantes pour expliquer ce qui se passe lorsque les pluies acides touchent un érable.</p> <p data-bbox="416 1325 903 1357">Inscris les numéros dans les bulles.</p> <div data-bbox="416 1410 850 1495" data-label="Diagram"> <pre> graph LR A[] --> B[] B --> C[] </pre> </div> <ol data-bbox="368 1549 1102 1751" style="list-style-type: none"> 1. Il y a moins de sirop, de tire et de sucre d'érable. 2. L'érable produit moins de sève. 3. L'érable est affaibli.

Points	
<div data-bbox="137 591 264 719" style="border: 1px solid black; padding: 5px; width: fit-content; margin: 0 auto;">/ 1</div>	<p data-bbox="331 336 1316 414">5. Remets en ordre les phrases suivantes pour expliquer ce qui se passe lorsque les pluies acides retombent sur le sol.</p> <p data-bbox="379 474 869 506">Inscris les numéros dans les bulles.</p> <div data-bbox="379 559 970 644" style="text-align: center;">  </div> <ol data-bbox="331 697 1316 1027" style="list-style-type: none"> 1. Les arbres les plus fragiles finissent par être tués par les grands froids ou les insectes. 2. L'arbre ne peut plus trouver les éléments essentiels à son alimentation. 3. Les pluies acides éliminent les éléments minéraux. 4. L'arbre s'affaiblit.
<div data-bbox="137 1442 264 1570" style="border: 1px solid black; padding: 5px; width: fit-content; margin: 0 auto;">/ 1</div>	<p data-bbox="331 1202 1316 1281">6. Remets en ordre les phrases suivantes pour expliquer ce qui se passe lorsque les pluies acides touchent un sapin.</p> <p data-bbox="379 1340 869 1372">Inscris les numéros dans les bulles.</p> <div data-bbox="379 1425 810 1510" style="text-align: center;">  </div> <ol data-bbox="331 1564 1316 1847" style="list-style-type: none"> 1. Le sapin a des difficultés à se nourrir. 2. On ne parvient plus à trouver un beau sapin de Noël aux aiguilles résistantes et bien vertes. 3. Les aiguilles du sapin deviennent jaunes et tombent dès la deuxième année.

APPENDICE C

CERTIFICAT ÉTHIQUE

Le Comité institutionnel d'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'UQAM
a examiné le projet de recherche suivant :

Responsable(s) du projet : Catherine Turcotte
Unité(s) : Département d'éducation et formation spécialisées
Co-chercheur(s)/Collaborateur(s) :
Titre du projet : « *Construire des pratiques d'enseignement de la lecture efficaces pour stimuler la réussite des élèves de troisième cycle du primaire en difficulté.* »
Étudiant(s) réalisant leurs projets de mémoire ou de thèse dans le cadre du présent projet ou programme :
Catherine Croisetière et Viviane Boucher (maîtrise en éducation).

Ce protocole de recherche est jugé conforme aux pratiques habituelles et répond aux normes établies par le Cadre normatif pour l'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'UQAM (1999) et l'Énoncé de politique des trois Conseils : Éthique de la recherche avec des êtres humains (1998).

Le présent certificat est valide jusqu'au 28 mai 2010.

Date de la remise du rapport d'avancement du projet à des fins de renouvellement du certificat : 28 avril 2010.
(<http://www.recherche.uqam.ca/ethique/humains-suivi-continu.htm>)

Membres du Comité

Membre	Fonction/Discipline	Département ou organisme externe
Marc Bélanger	Doctorat en sciences neurologiques	Kinanthropologie
Henriette Bilodeau	Doctorat en santé publique	Organisation et ressources humaines
René Binette	Représentant du public	Écomusée du fier monde
Joseph Josy Lévy	Doctorat en anthropologie	Sexologie
Francine M. Mayer	Doctorat en anthropologie (biologique)	Sciences biologiques
Christian Saint-Germain	Doctorat en théologie	Philosophie
Jocelyne Thériault	Doctorat en psychologie (intervention)	Sexologie

Date de la réunion du Comité : 16 juin 2008

Date d'émission initiale du certificat : 27 juin 2008

Date(s) de renouvellement du certificat :

R-1 : 28 mai 2009 R-2 : R-3 : R-4 : R-5 :



Joseph Josy Lévy, Ph.D., Président

APPENDICE D

EXEMPLE DE PLANIFICATION HEBDOMADAIRE

Séance 10 : J'identifie correctement les référents et anaphores

PARTIE A (Amorce)

- *Retour sur les stratégies vues avant les fêtes...*
- Annonce de la stratégie qui sera vue aujourd'hui : *J'identifie correctement les référents et anaphores*
- Voir avec les élèves le Quoi? de la stratégie
 - o Référents = Mots ou groupes de mots utilisés pour remplacer d'autres mots
 - o Demander aux élèves s'ils connaissent différents types de pronoms/référents
- Expliquer le Quand?
 - o En tout temps
 - o Lorsqu'on ne comprend pas un passage
- Pourquoi?
 - o Comprendre les textes qu'on lit
 - o Ne pas perdre le fil de ma lecture
 - o En écriture :
 - Éviter les répétitions
 - Éviter les confusions
 - Établir des liens entre les idées
- Comment?
 - o Je lis le paragraphe
 - o Je trouve les référents/pronoms et j'identifie leur genre et leur nombre (indices)
 - o Je lis les phrases avant et après les référents/pronoms pour découvrir de quoi il s'agit
 - o Je valide mon hypothèse en remplaçant le pronom par mon choix
- Modelage et pratique guidée avec les élèves à partir d'un extrait de votre choix
- Durant l'activité, rappeler aux élèves les « trucs » suivants :
 - o Pour être capable de bien identifier à quel nom le pronom réfère, relire la ou les phrases précédentes.
 - o Identifier les indices dégagés par les référents (genre et nombre)
 - o Remplacer le pronom par le nom choisi pour vérifier si la phrase a toujours du sens. Si oui, le pronom a été bien identifié. Si non, reprendre l'étape précédente. Attention! Ce moyen nécessite parfois des déplacements... (ex : Je l'ai mangé → *Je mon

spaghetti ai mangé / mais plutôt J'ai mangé mon spaghetti.)

Durée : environ 20 minutes

PARTIE B (Réalisation de l'activité)

- Annonce des activités et réalisation des activités en équipes
 - Lecture du texte « Raccourci interdit »
 - Accessible au www.annrocard.com
 - Les élèves doivent identifier les référents ciblés dans un tableau et, à l'aide des indices, trouver le coupable

Durée : Environ 15 minutes

PARTIE C (Retour sur l'activité)

- Retour sur l'activité et sur la stratégie
- Remplir la fiche de la stratégie

Durée : Environ 10 minutes

Tiré de : <http://www.annrocard.com/articles.php>

Une courte enquête pour les 8-12 ans (environ), parue dans la collection Hachette-Vacances.

RACCOURCI INTERDIT -Ann Rocard

J'étais descendu pour acheter du pain. Je courais donc sur le trottoir et pris un raccourci.

« N'emprunte jamais le passage du Coupe-gorge ! » disait mon père.

Et il ajoutait avec un clin d'oeil : « Tu pourrais rencontrer le loup ! »

Mais ce soir, j'étais pressé. Je ne voulais pas manquer les "Infos-folies" à la télévision... C'est pourquoi, je pris le raccourci interdit.

Rares étaient les passants dans cette ruelle sombre. Le Coupe-gorge ! Autrefois, cet endroit portait bien son nom. J'avoue que je n'étais pas très rassuré et je sifflotais intérieurement pour me donner du courage.

Soudain, j'aperçus une silhouette qui marchait difficilement... et deux mètres plus loin, une ombre grande et mince. Celle-ci bondit, leva le bras et l'abattit brutalement... Un éclair brilla dans la nuit ! La silhouette s'affala. L'ombre s'agenouilla pendant quelques secondes... puis s'évanouit dans l'obscurité.

J'aurais voulu hurler, mais je restais muet. J'étais paralysé. Mon corps refusait d'obéir. Mes jambes flageolaient, mais n'avançaient plus.

Une sirène de police se fit entendre. Des faisceaux lumineux balayèrent le passage du Coupe-gorge. Des hommes s'élancèrent dans la ruelle en ordonnant :

« Ne bougez plus ! »

Moi, j'étais toujours immobile, les yeux écarquillés. De toute façon, j'aurais été incapable de faire un pas.

Deux infirmiers se précipitèrent vers le blessé et l'examinèrent. L'un d'eux hocha la tête :

« Ça va. Le vieux monsieur Pétuel s'en sortira. »

Et ils l'emportèrent sur un brancard.

Pendant ce temps, des hommes armés fouillaient chaque maison et le moindre recoin.

Peu après, cinq personnes furent rassemblées non loin de moi :

une vieille femme effarée qui répétait : « Je n'ai rien fait ! Je n'ai rien fait ! » ;

un homme bedonnant à l'oeil mauvais ;

une jeune fille, plutôt grande, vêtue d'un large peignoir, et qui sortait visiblement de sa douche ;

un jeune homme grand et mince, dont le pied était plâtré ;
et une petite femme qui ricanait : « Si c'est le père Pétuel, bon débarras ! Il ne fera plus faire son sale chien devant ma porte ! ». Bizarre... Comment connaissait-elle le nom de la victime ?

Je les regardais l'un après l'autre, quand le commissaire se tourna vers moi :
« Dis donc ! Tu as tout vu, toi ? »
J'approuvai de la tête. L'un des cinq suspects était le coupable. Oui, mais lequel ?

Nom : _____ Date : _____

Raccourci interdit

1) Complète le tableau suivant :

Référent	Mot remplacé
il	
tu	
cet endroit	
celle-ci	
l'	
l'un d'eux	
ils	
il	
elle	
tu	

2) D'après toi, qui est le coupable ? Pourquoi ?

Nom : _____ Date : _____

~ Mes stratégies de lecture ~

Voici la (les) stratégie(s) que nous avons travaillée(s) aujourd'hui :



a) Quand est-ce que je travaille cette stratégie?

Avant la lecture ☐

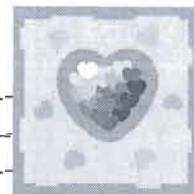
Pendant la lecture ☐

Après la lecture ☐

b) Pourquoi est-ce que j'utilise cette stratégie?

Ce que je retiens de l'activité d'aujourd'hui

1- J'ai aimé/moins aimé...

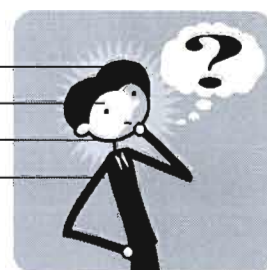


2- J'ai appris...

3- J'ai trouvé difficile...



4- Je me demande...



5- Je résume ma lecture...



J'ai aimé ma lecture

Je n'ai pas aimé ma lecture

